

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO - MESTRADO EM PSICOLOGIA

JUNIOR CESAR MININ

**“AINDA SOMOS TÃO JOVENS”: UM ESTUDO EM PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL SOBRE CONSCIÊNCIA E ATO INFRACIONAL NA ADOLESCÊNCIA**

PORTO VELHO-RO

2014

JUNIOR CESAR MININ

**“AINDA SOMOS TÃO JOVENS”: UM ESTUDO EM PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL SOBRE CONSCIÊNCIA E ATO INFRACIONAL NA ADOLESCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Psicologia – MAPSI da Universidade Federal de Rondônia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Ana Maria de Lima Souza.

PORTO VELHO-RO

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

M665a

Minin, Junior Cesar

“Ainda somos tão jovens”: um estudo em Psicologia Histórico-Cultural sobre consciência e ato infracional na adolescência / Junior Cesar Minin. Porto Velho, Rondônia, 2014.
201f.

Orientador: Prof. Dr.^a Ana Maria de Lima Souza

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

1. Adolescência. 2. Consciência. 3. Ato infracional. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I. Souza, Ana Maria de Lima. II. Título.

CDU: 159.922.8

Bibliotecária responsável: Eliane Gemaque – CRB-11/549

FOLHA DE APROVAÇÃO

“AINDA SOMOS TÃO JOVENS: UM ESTUDO EM PSICOLOGIA HISTORICO-CULTURAL SOBRE CONSCIENCIA E ATO INFRACIONAL NA ADOLESCENCIA”

JUNIOR CESAR MININ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia

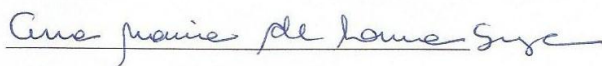
Linha de Pesquisa: Psicologia escolar e processos educativos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Lima Souza

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Lima Souza
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura:



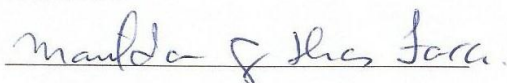
Prof^a. Dr^a. Neusa dos Santos Tezzari
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura:



Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UEM

Assinatura:



Dissertação aprovada em 25/09/2014.

AGRADECIMENTOS

Aos adolescentes Jéssica, Daniel e Marcelo, por partilhar suas histórias nas entrevistas;

Aos adolescentes e pais que conheci no Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto, por me ensinarem;

Aos funcionários do Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto, pela parceria cotidiana, numa relação de troca que faz crescer;

À professora Dra. Ana Maria Lima, pela orientação e por acreditar nas ideias;

À Prof.^a Dr^a Neusa dos Santos Tezzari e Prof. Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci, pela cuidadosa leitura e considerações sobre o trabalho;

À Psicóloga Elisabete Christofoletti, pela inspiradora História Oral;

À Marasella, pelas contribuições na revisão do texto;

Aos meus pais, Marilene e José, e ao meu irmão Hedi;

Ao Grupo de Estudos de Psicologia Analítica (GPA) de Porto Velho/RO, pelas noites reflexivas de conversa e vivências criativas;

Aos docentes do MAPSI, parceiros de formação;

À Célia Brandão, pelo incentivo;

À Landerson Laífe, pelo apoio;

À Bruno Bezerra, Paula Bubanz e Paulo Alberto, pela parceria na jornada profissional;

À semelhança do adulto que ao perceber uma obra artística, por exemplo um poema, supera seus próprios sentimentos, assim também o adolescente, graças à fantasia, se conhece, compreende a si mesmo, plasma em imagens criativas suas emoções e atrações. O não vivido encontra sua expressão em imagens criativas. Podemos dizer, portanto, que as imagens criativas formadas pela fantasia do adolescente, cumprem para ele a mesma função que cumpre a obra artística em relação com o adulto. É arte para si¹ (VYGOTSKI, 2006, p. 222).

¹ No original: “A semejanza del adulto quien al percibir una obra artística, por ejemplo um poema, supera sus propios sentimientos, así también el adolescente, gracias a la fantasia, se conoce, se comprende a si mismo, plasma em imágenes creativas sus emociones y atracciones. Lo no vivido halla su expresión em imágenes creativas. Podemos decir, por tanto, que lās imágenes creativas formadas por la fantasia del adolescente, cumplen para él la misma función que cumple la obra artística em relación com el adulto. Es arte para si.”

MININ, J. C. **“Ainda Somos Tão Jovens”**: Um Estudo em Psicologia Histórico-Cultural sobre Consciência e Ato Infracional na Adolescência. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, 2014.

RESUMO

Esta dissertação apresenta nossa pesquisa que investigou os elementos causais e dinâmicos relacionados à conduta infracional, destacando-a como um processo socialmente produzido no tempo histórico em que vivemos e que influencia a formação da consciência dos jovens. Três adolescentes, dois do sexo masculino e um do feminino, foram entrevistados tomando como referência a História Oral desenvolvida no Centro de Hermenêutica do Presente na Universidade Federal de Rondônia, que emprega o conceito de Cápsula Narrativa. A análise foi inspirada no materialismo histórico-dialético e nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vigotski e Leontiev, com ênfase na formação da consciência, nas funções psicológicas superiores e no desenvolvimento do psiquismo na adolescência. Os seguintes resultados foram obtidos: no geral, há uma visão pouco crítica dos adolescentes entrevistados sobre a realidade social; justificam a conduta infracional (roubo e violência) como uma resposta natural ao contexto imediato; demonstram medo da conduta infracional na medida em que ela acarreta prejuízos a si mesmos e à família, não levando em conta a subjetividade das vítimas; percebem as condições de vida como um entrave no processo de escolha, bem como para a superação da conduta infracional e para a vivência de uma adolescência mais prazerosa; o processo de escolha é vivido solitariamente, e/ou com a mediação dos adultos e dos amigos adolescentes; a escola praticamente não compareceu nas narrativas. Concluindo, entendemos que as características da pós-modernidade, no contexto do capitalismo, contribuíram para a internalização de elementos alienantes na consciência, tornando difícil, para os adolescentes, a percepção de que podem ser sujeitos ativos da própria história pessoal e social. E que a formação da consciência não se reduz a uma simples questão de escolha individual, como se a conduta infracional fosse um dilema provocado somente pelo adolescente ou por sua família. Também destacamos que é preciso relativizar essas conclusões, pois os adolescentes demonstram preocupação com a família, interesse pelo trabalho e pela mediação dos adultos.

Palavras-chave: Adolescência. Consciência. Ato Infracional. Psicologia Histórico-Cultural.

MININ, J.C. **“We Are Still So Young”**: A Historical-Cultural Psychology Study about Conscience and Infrational Act in Adolescence. Dissertation (Master Degree), Post Degree Program in Psychology, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2014.

ABSTRACT

This dissertation presents our research that investigated the causal and dynamic elements related to infrational conduct, highlighting it as a process socially produced in the historical time in which we live and which influences the formation of conscience of the youth. Three teenagers, two male and one female, were interviewed from the Oral History developed by the Present Hermeneutics Center at the Federal University of Rondônia, which employs the concept of Narrative Capsule. The analysis was inspired by the historical and dialectical materialism and the theoretical and methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology from studies of Vygotsky and Leontiev, with emphasis on the formation of conscience, of higher psychological functions and development of the adolescent psyche. The following results were obtained: in general, there is a little critical view of the adolescents interviewed about social reality; justify the infrational conduct (theft and violence) as a natural response to the immediate context; show fear of infrational conduct insofar it is detrimental to themselves and family, not taking into account the subjectivity of the victims; realize the conditions of life as an obstacle in the selection process as well as to overcome the infrational conduct towards living a more enjoyable adolescence; the selection process is lived solitarily, and / or with the mediation of adults and teenager friends; school was not almost mentioned in the narratives. In conclusion, we believe that the characteristics of postmodernity in the context of capitalism, contributed to the internalization of alienating elements in consciousness, making it difficult for adolescents, a perception that can be active subjects of their personal and social history. And the formation of conscience is not reduced to a simple matter of individual choice, as if the infrational conduct was a dilemma caused only by the teenagers or their family. We also highlight that it is necessary to relativize these findings, since adolescents show concern for family, work and interest in the mediation of adults.

Keywords: Adolescence. Consciousness. Infrational Act. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FEBEMS	Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor
GPA	Grupo de Estudos de Psicologia Analítica
1º JIJ	1º Juizado da Infância e Juventude
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MSEMA	Medida Socioeducativa em Meio Aberto
PNAS	Plano Nacional de Assistência Social
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SPDCA	Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

RAÍZES: HISTÓRIA DA PESQUISA	13
1 CARACTERIZANDO O CONTEXTO HISTÓRICO CULTURAL	22
1.1 De Menor Infrator à Adolescente, da Repressão à Socioeducação: Um Breve Histórico	23
1.2 Alienação e Humanização Numa Sociedade Capitalista e Pós-Moderna.....	38
2 O SER HUMANO COMO HISTÓRICO E CULTURAL: UMA INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DE VIGOTSKI	48
2.1 O Desenvolvimento Histórico-Cultural do Psiquismo	53
2.2 A Consciência e Seu Processo de Formação pela Atividade Humana	57
2.3 A Função da Escola Neste Contexto	63
3 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	66
3.1 Os Interesses Como Forças Motrizes do Desenvolvimento	67
3.2 Os Períodos e as Crises do Desenvolvimento.....	72
3.3 O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores	75
3.4 O Desenvolvimento da Personalidade	78
4 POR ONDE CAMINHAMOS	81
4.1 Sobre o Campo da Pesquisa.....	82
4.2 A História Oral	84
5 AS NARRATIVAS: APRESENTANDO MARCELO, DANIEL E JÉSSICA.....	91
5.1 A Narrativa de Marcelo	92
5.2 A Narrativa de Daniel.....	126
5.3 A Narrativa de Jéssica	129

6 ANALISANDO OS IMPASSES DA CONDUTA INFRACIONAL	132
6.1 Dificuldade de Falarem Sobre Si Mesmos	136
6.2 Entre a Casa e a Rua	142
6.3 Desejo de Mudança.....	146
6.4 Relações de Amizade.....	148
6.5 Medo de Perder a Família.....	153
6.6 A Influência dos Adultos	157
6.7 Ser Adolescente	159
6.8 Percepção das Consequências.....	163
6.9 Falta de Atividades Cotidianas	168
6.10 Importância do Trabalho.....	169
6.11 Importância da Religião.....	174
6.12 Substâncias Psicoativas	175
6.13 Ato Infracional.....	178
É PRECISO CONCLUIR, MESMO QUE PROVISORIAMENTE.....	184
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICES	199
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	199
Apêndice B – Termo de Autorização da Pesquisa.....	201

Problema Social

*Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
Nem o bom menino que vendeu limão
Trabalhou na feira pra comprar seu pão
Não aprendia as maldades que essa vida tem mataria
A minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que nem conhecia a famosa funabem
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém
Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chama de pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social*

Composição: Guará/Fernandinho

Intérprete: Seu Jorge

RAÍZES: HISTÓRIA DA PESQUISA

Na pesquisa que deu origem a esta dissertação, investigamos a formação da consciência de adolescentes que cumprem a Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida em um Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSEMA) do Estado de Rondônia, que integra o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). Buscamos entender os elementos causais e dinâmicos relacionados à conduta infracional, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, destacando essa conduta como processo socialmente produzido no tempo histórico em que vivemos.

Neste mesmo Serviço, atuo como Psicólogo acompanhando adolescentes no cumprimento das medidas de Liberdade Assistida² e Prestação de Serviço à Comunidade³, as quais possibilitam ao adolescente permanecer em suas atividades cotidianas diferentemente da medida socioeducativa de internação, durante a qual o adolescente permanece em regime fechado, no interior de Unidade de Intenção Masculina ou Feminina.

Existem diferentes formas de nomear o adolescente que transgrediu as normas jurídicas, e cada uma delas expressa um tipo específico de ideologia. Os termos ‘menor infrator’ e ‘delinquente’ representam a etapa histórica em que os adolescentes foram tratados de modo altamente repressivo e estigmatizante, razão pela qual caíram em desuso na literatura atual que avançou tanto conceitualmente como em termos de legislação.

‘Adolescente em conflito com a lei’ é a expressão mais empregada atualmente; entretanto, apesar de explicitar claramente que existem tensões ou pontos de atrito entre o adolescente e a estrutura social, essa expressão ainda não reflete mais incisivamente uma compreensão dialética da conduta infracional, pois o foco da responsabilidade é projetada sobre o adolescente, responsabilidade que é real, mas não de maneira exclusiva como buscaremos discutir neste trabalho.

Acreditamos que a expressão ideal seja *cometeu um ato infracional*, pois além de não reduzir o adolescente ao atributo da infração, demarca com maior lucidez a possibilidade de

² Na Liberdade Assistida, conforme o ECA (BRASIL, 2012a), estabelecido pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o adolescente permanece pelo período mínimo de 06 meses sob supervisão e acompanhamento familiar e institucional, sendo exigido o cumprimento de condições básicas, tais como participar dos atendimentos individuais/familiares no CREAS-MSEMA, frequentar a escola e chegar em casa até no máximo às 22 horas caso não estude no período noturno.

³ Em seu art. 117, o ECA (BRASIL, 2012a) define a Medida Socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade como a “[...] realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.”

entender a transgressão como uma *condição produzida social e historicamente*, e não como algum tipo de característica natural ou imutável da personalidade do adolescente.

No geral, é possível perceber essa concepção histórica e social de adolescência no discurso de profissionais que atuam na área da Medida Socioeducativa, quando estabelecem uma relação entre a criminalidade e a desigualdade social e/ou o exacerbado consumismo da sociedade capitalista, analisando as raízes histórico-culturais desse tipo de conduta. Por outro lado, também se evidenciava uma certa noção abstrata e naturalizante de adolescência, que relativizava a conduta infracional: a ideia de que os adolescentes ainda são tão jovens e de que quem foi um dia jovem sabe que esse período geralmente é muito complicado e irresponsável, podendo culminar em desfechos trágicos.

De forma diferente, essa mesma oscilação entre uma concepção naturalizante e uma concepção mais histórica e social de adolescência, revelava-se no discurso dos pais dos adolescentes em Medida Socioeducativa. Ouvi desses pais que a conduta infracional está interligada à rebeldia passageira da adolescência, mas também criticavam o tempo histórico atual por deixar os adolescentes à bel prazer, ‘soltos’ demais. Os pais relembram que, na geração da qual vieram, respeitavam a hierarquia familiar e não se envolviam com o que era ‘errado’. Confusos, em busca de respostas, os pais me questionavam:

1. *Por que meu filho cometeu um ato infracional (roubo, por exemplo) se dou a ele materialmente tudo o que sou capaz de adquirir com a minha renda?*
2. *Por que meu filho cometeu essa conduta se lhe dou conselhos, afeto e educação baseada em valores do que ‘é certo’?*

Essa discussão sobre o que é ser um adolescente, como essa fase se constitui e o que a conduta infracional tem a ver com tudo isso é fundamental para o profissional que atua no âmbito da assistência social, principalmente com a Medida Socioeducativa, debate que já tem sido objeto frequente de problematização pela Psicologia Escolar, diante do número crescente de situações avaliadas como transgressoras de alguma maneira, como a indisciplina, a violência entre alunos e professores, o uso de substâncias psicoativas ilícitas.

Durante a Medida Socioeducativa, percebo que o adolescente é bastante pressionado a romper com a conduta infracional e a protagonizar um projeto de vida ancorado na escolarização e no trabalho. Existe toda uma expectativa jurídica, social, profissional e familiar no sentido de uma *tomada reflexiva de consciência do adolescente que o conduza a*

uma transformação dessa consciência e, como resultado, uma nova forma de viver, de se posicionar pessoalmente e socialmente.

É este processo de mudança de consciência e de conduta, propósito da Medida Socioeducativa, que caracteriza o que se convencionou chamar na literatura de processo de ressocialização do adolescente que cometeu ato infracional, processo que, ao longo da história, esteve vinculado à diferentes facetas conceituais e legais, conforme veremos neste trabalho.

Assim, se é função da Medida Socioeducativa criar e articular condições para que esse processo de ressocialização seja eficaz, o ponto chave do problema é a sua viabilização prática, isto é, o de definir o método mais adequado de aplicação da Medida Socioeducativa com o intuito de contribuir para a transformação da consciência dos adolescentes, respeitando seus direitos individuais e os direitos sociais. Questão muito complexa, e para qual a Psicologia obviamente desempenha uma função muito importante, pois a tarefa de definir meios e mecanismos para acolher e auxiliar esses jovens implica na compreensão do desenvolvimento do psiquismo na adolescência, considerando as particularidades culturais.

A Psicologia, como ciência, já desenvolveu estudos e teorias suficientes para comprovar que mudanças duradouras na conduta do indivíduo dependem significativamente de alterações na estrutura e no conteúdo da consciência, relacionadas a mudanças na personalidade e no psiquismo, noção estudada e desenvolvida pela Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, dentre outras abordagens da Psicologia.

Em seu processo criativo, Vigotski (2004) criticou as teorias do desenvolvimento predominantes em sua época, embasadas especialmente na Psicanálise, no Behaviorismo e na Reflexologia. Para o autor, o psiquismo humano não era produzido ou operava por mecanismos intrapsíquicos herdados biologicamente, e nem por disposições ambientais. Segundo Vigotski (2004), o psiquismo humano é resultado de um complexo processo histórico e social, ou seja, o desenvolvimento da psique no interior de cada homem depende de suas condições de vida, do seu contexto social e do período histórico.

A estrutura e os mecanismos biológicos influenciam e possuem relevância, mas a importância do biológico é limitada até o momento em que as leis históricas e sociais do desenvolvimento entram em cena, conforme explica Leontiev (2004a). À medida em que o bebê passa a se relacionar com seus semelhantes e com o mundo, os mecanismos biológicos vão, pouco e pouco, sendo superados por estruturas e conteúdos psíquicos desenvolvidos nesta relação dialética com o social.

Nesta perspectiva histórica e social, tudo o que identificamos como pertencente ao gênero humano é produzido pelo próprio homem por determinadas razões que foram e continuam sendo úteis à sociedade. Desse modo, a adolescência foi produzida como um período necessário para a sociedade em que vivemos, por meio de processos sociais e históricos. Isso implica que a criança, ao longo de seu desenvolvimento individual, deverá se apropriar da cultura circundante para reproduzir em si mesma esse período que a sociedade chama de adolescência.

Estudos recentes, como os de Mascagna (2009) e Leal (2010), demonstram que a concepção de adolescência como período natural da vida continua muito disseminada na sociedade e nas produções científicas sobre este tema, como se a adolescência fosse constituída por características universais que independem da cultura e do tempo histórico, que ser adolescente é uma questão de espera até a chegada da puberdade. Nessa visão naturalizante, todos passariam pela adolescência mais cedo ou mais tarde, o que geralmente acontece, mas não como resultado de fatores biológicos ou psicológicos inatos.

Segundo Vygotski (2006), a adolescência é um período fundamental do desenvolvimento psíquico, vinculado às suas condições sociais e históricas de vida. À medida em que o adolescente é exigido pela realidade social e se apropria da cultura circundante, seu pensamento se desenvolve e torna-se capaz de refletir a realidade mais abstratamente. Sua imaginação é enriquecida com essa nova forma de pensar, e também sua consciência, o que confere ao adolescente maior capacidade para refletir sobre si mesmo e sobre a vida, bem como para controlar seus processos psíquicos e sua conduta. Como resultado, a personalidade também sofre um salto qualitativo em sua estrutura.

Embora o foco desta pesquisa seja a consciência, tomamos cuidado para não desconectá-la de suas relações com a personalidade, o que significaria fragmentar a compreensão dos processos psíquicos como uma unidade global conforme teoriza Vigotski. O contato com a obra de Vigotski durante a elaboração desta pesquisa foi um convite constante ao pensamento dialético, ainda tão escasso no processo de produção do conhecimento, apesar dos avanços nas ciências em geral e na Psicologia quanto ao reconhecimento da importância de considerar a totalidade.

Com o exposto até aqui, esclarecemos, então, três elementos que concorreram para a elaboração desta pesquisa:

- a) É na adolescência que ocorrem as principais transformações psicológicas, e a consciência é uma das centrais;

- b) A Medida Socioeducativa exige que o adolescente mude sua conduta infracional, mas se essa conduta não estiver baseada em uma mudança psicológica real e consciente, é provável que seja extinta com o tempo ou se mantenha somente a serviço de uma necessidade externa e não de uma necessidade desenvolvida como interna;
- c) Os pais ou responsáveis frequentemente se demonstram confusos, sem entender os motivos que levaram o adolescente a cometer o ato infracional; para os pais, geralmente são as amizades que influenciaram o jovem;

Foi neste contexto que investigamos, nesta pesquisa, os elementos causais e dinâmicos relacionados à conduta infracional a partir da narrativa de adolescentes que cumprem a Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida em um CREAS-MSEMA no Estado de Rondônia, destacando a conduta infracional como um processo socialmente produzido no tempo histórico em que vivemos e que influencia a formação da consciência dos jovens. Quando pertinente, também identificamos e discutimos elementos que expressam um movimento psíquico de superação da conduta infracional.

Para tanto, não nos propusemos a investigar a formação da consciência como faria uma pesquisa baseada na trajetória de vida, no relato biográfico, pois não nos interessamos tanto pelos fatos em si, encadeados numa sequência periódica que se inicia na infância ou até no pré-nascimento. Interessamo-nos em como o adolescente narra o que escolheu contar, a tonalidade emocional explícita ou implícita na narrativa, os sentidos pessoais.

Também é importante esclarecer que a consciência não é aqui interpretada do ponto de vista descritivo ou caracterizada por algum tipo de perfil psicológico/social, apesar de sabermos que a psique individual revela características sociais de determinada época.

Para que o objetivo deste trabalho fosse alcançado, três adolescentes foram entrevistados na perspectiva da História Oral proposta por Caldas (1999, 2001), método também de base marxista. Conforme orienta o autor, cada adolescente elaborou uma narrativa própria, com elementos de livre escolha, ou seja, sem temas prévios definidos, narrativa posteriormente transformada em texto, ao passar pelas etapas de transcrição, textualização e transcrição.

Após a gravação das narrativas, o processo de transcrição permitiu uma primeira aproximação com a vida desses adolescentes. Mas foi durante a transcrição (recriação) do texto, nas silenciosas noites de trabalho, vendo o texto pouco a pouco ganhar nova forma, que a sensação de estar próximo do adolescente se intensificou, como se do trabalho com a

narrativa algo novo estivesse nascendo. Senti-me mais capaz de contribuir para o processo de transformação do adolescente e de suas condições em meu trabalho na Medida Socioeducativa, pois é como se estivesse com sua história em minhas mãos e pudesse manuseá-la livremente.

Uma vez transcritas, realizamos sobre as narrativas um exercício de análise inspirado no materialismo histórico dialético de Marx, adotando como referencial teórico de base os estudos de Lev Semenovitch Vigotski⁴ (2000, 2006, 2007) e Leontiev (1978, 2004a, 2004b, 2012), fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, assim denominada por compreender o desenvolvimento psíquico como produto de um complexo processo histórico e cultural de formação, engendrado pelas relações entre os homens nas suas condições de existência. A escolha do materialismo histórico-dialético partiu de sua importância teórico-metodológica na Psicologia Histórico-Cultural e pela curiosidade em conhecer até que ponto esse método pode nos instrumentalizar na compreensão, quais seus limites e possibilidades.

Mas antes de prosseguirmos com os elementos teóricos desta dissertação, voltemos um pouco mais na história para assinalar que as raízes deste estudo não nasceram completamente no Mestrado. Durante a formação em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em Porto Velho/Rondônia, entre os anos de 2007 e 2012, desenvolvi o interesse de estudar e escrever sobre a adolescência, por um motivo que considero muito importante, e que foi objeto de estudo de Vygotski (2000, 2006) e Leontiev (1978). Com o desenvolvimento da consciência no adolescente, amplia-se sua capacidade de conhecer a si mesmo e a realidade externa em suas inúmeras possibilidades de existência. Os horizontes se expandem para o adolescente, substituindo a sua ingenuidade de criança, esses primeiros anos da infância em que ainda era incapaz de elaborações intelectuais mais complexas.

A saída do interior de Rondônia, ainda jovem, para cursar a graduação de Psicologia em Porto Velho, capital do Estado, constituiu-se para mim em um marco na compreensão da importância das “condições concretas de vida” (LEONTIEV, 2012, p. 63). Foi possível acessar uma literatura mais vasta, conhecer diferentes instituições e projetos, estabelecer novas relações sociais – uma gama de vivências que, ao enriquecer o pensamento e a reflexão sobre mim mesmo e sobre o mundo, provocaram a sensação de que os limites para ser e agir na vida já não eram mais restritos como antes.

⁴ Nesta dissertação, adotamos como grafia padrão o nome Vigotski. Como ocorrem divergências na escrita do nome deste autor devido às transliterações, nas situações em que as referências citadas apresentarem alterações na grafia optamos por manter tais alterações.

Um mundo novo se abriu, e não somente do ponto de vista simbólico, também literalmente: novos caminhos possíveis para existir no mundo, para concretizar em ações as idéias. Um sentimento de ser um sujeito mais ativo da própria vida, de se saber como sujeito que tem limites, mas também possibilidades.

E a Psicologia desempenhou uma função importante nesse contexto, trazendo um conhecimento científico elaborado pelas gerações anteriores e em constante re-visão. Tanto nas disciplinas da graduação, como as atividades extra curriculares, destacando-se, neste contexto, as contribuições do Grupo de Psicologia Analítica (GPA) de Porto Velho/Rondônia, coordenado pela Psicóloga Elisabete Christofoletti.

Progressivamente, aproximei-me da ideia de que as condições de existência de cada sociedade são capazes tanto de promover o desenvolvimento do homem em suas potencialidades, humanizando-o; como são capazes de dificultar ou mesmo impedir esse desenvolvimento, fortalecendo mecanismos sociais excludentes que tolhem o acesso e a permanência à escola e a outros espaços que oportunizam a apropriação das ricas aquisições culturais produzidas pela atividade humana.

No entendimento de Leontiev (2004a), as aquisições culturais representam o legado mais importante da história da humanidade, e foi ao produzi-las por meio do trabalho sobre a natureza que o homem humanizou a si mesmo para além dos instintos biológicos, desenvolvendo o que a psicologia denomina de psiquismo. Para o autor, é a sociedade quem deve oportunizar “condições concretas de vida” (LEONTIEV, 2012, p. 63) para que todos tenham liberdade e oportunidade de acessar a riqueza cultural.

Só assim, a maioria das pessoas desenvolveria suas capacidades plenamente, entretanto, segundo o autor, a sociedade capitalista não viabiliza esse acesso a todos os indivíduos, ao contrário, reproduz relações sociais de dominação que transformam as formas elevadas de cultura em um ‘paraíso’ que é privilégio de quem tem condições de pagar a entrada.

É muito fácil notar no cotidiano essas diferenças de classe social e o que isso imediatamente implica na vida das pessoas. Nas ruas de Porto Velho, em um mesmo dia, observo crianças e adolescentes saindo da escola, pessoas fazendo malabarismo nos sinais de trânsito, moradores de rua, trabalhadores de comércio em lojas de grife e outros ganhando a vida com a venda de diversos produtos na margem das ruas e avenidas. Diferenças múltiplas e gritantes; e neste ano de 2014, uma experiência em particular foi marcante neste sentido.

Durante o período da enchente do Rio Madeira na cidade de Porto Velho/Rondônia, que alcançou um nível jamais visto na história da região⁵, casas foram inundadas e famílias realocadas em escolas e igrejas. Em um trabalho com crianças que se encontravam abrigadas numa escola, oportunistei um espaço de livre expressão por meio da produção de desenhos. Quando a atividade estava prestes a iniciar, técnicos chegaram para dedetizar a escola, explicando que todos deveriam se ausentar temporariamente. Para minha surpresa, mesmo com o imprevisto, as crianças levaram os materiais até a rua para produzirem os desenhos. Ficaram sentadas no chão ou nos suportes que encontravam, enquanto outras desenharam sobre o capô de um carro extremamente luxuoso.

A experiência como Psicólogo no CREAS-MSEMA aguçou o olhar para essas discrepâncias de classe social. Melhor dizendo, aguçou a sensibilidade para o sofrimento que essas famílias vivem.

Minha trajetória na área da Assistência Social se iniciou no ano de 2012, quando ingressei via concurso público para trabalhar com adolescentes em um MSEMA no estado de Rondônia, no mesmo período em que comecei a atuar como Psicoterapeuta em uma Clínica de Psicologia. Os MSEMAs estão inseridos na Política de Assistência Social e fazem parte dos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS) em todo território nacional. Serviços especializados no acompanhamento de adolescentes em cumprimento das Medidas Socioeducativas em meio aberto, que são a Prestação de Serviço à Comunidade e a Liberdade Assistida.

As histórias de vida desses jovens são muitas! Às vezes semelhantes em determinadas questões, provocando análises cotidianas, mas histórias extremamente singulares, que representam possibilidades de existência em nossas condições sociais e históricas. E é neste ponto que consideramos importante questionar se as condições sociais da atualidade têm oportunizado de forma igualitária, ética e digna o acesso à riqueza material e simbólica que possibilitaria, a cada homem, o desenvolvimento psíquico em seu máximo potencial.

Mobilizado pelas narrativas que cotidianamente se movimentavam no CREAS-MSEMA, esta pesquisa de mestrado se apresentou como possibilidade de trazê-las à visibilidade, uma forma de preencher com histórias vivas e reais o termo genérico “adolescente em conflito com a lei” que transita no dia-a-dia sem muito cuidado e critério.

⁵ Reportagem sobre a enchente pode ser localizada no seguinte site: <http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2014/03/maior-cheia-do-rio-madeira-completa-um-mes-e-rio-continua-subir-em-ro.html>.

Tanto que o ECA (BRASIL, 2012a) nos apresenta somente uma visão abstrata e genérica do adolescente que cometeu ato infracional, definindo-o como sujeito de direitos e deveres, entre 12 a 18 anos incompletos e na condição de infrator.

Também desejamos que as contribuições desta pesquisa auxiliem na intervenção dos Serviços de Medida Socioeducativa, de pais, de educadores, e no subsídio de Políticas Públicas que tenham como público alvo a população adolescente. Ou, por que não, que auxiliem nas intervenções voltadas para adultos que vivem a mesma condição social e jurídica, pois, neste trabalho, as reflexões elencadas se estendem para o homem do nosso tempo, e não apenas sobre a adolescência ou o adolescente que cometeu ato infracional.

Na primeira seção deste trabalho, dedicamos espaço a um breve histórico sobre a assistência à criança e ao adolescente no Brasil, destacando as principais transformações conceituais e legais que culminaram na noção de Medida Socioeducativa, bem como na visão de que a conduta do adolescente se encontra relacionada ao meio social e cultural em que vive. Apesar dos avanços, analisamos que, na prática cotidiana, ainda persiste uma noção naturalizante da conduta infracional na adolescência, ou, então, o papel do social na produção desta conduta é ressaltado de forma vaga, o que nos remeteu à importância de contextualizar o tempo histórico e social em que vivemos, trazendo elementos que caracterizam os processos de alienação e humanização do mundo capitalista e pós-moderno.

Na segunda seção, apresentamos os pressupostos teóricos básicos da Psicologia Histórico-Cultural, destacando como o indivíduo se torna um ser humano histórico e social, com ênfase no desenvolvimento da consciência, demarcando, ainda, a importância das instituições escolares neste contexto. Com isso, também queremos enfatizar a dialética vigotskiana como caminho teórico e metodológico para a análise da conduta infracional.

Na seção seguinte, caracterizamos o desenvolvimento psíquico na adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural, entendendo que o trabalho com o adolescente implica, inevitavelmente, em uma determinada concepção de desenvolvimento humano.

Só então partimos para a quarta seção, debruçando-nos sobre a metodologia desenvolvida para o alcance do objetivo deste trabalho, caracterizando o campo de pesquisa e a História Oral empregada para acessar a subjetividade dos adolescentes. Já na próxima seção, a quinta, apresentamos as narrativas de cada adolescente produzidas a partir da História Oral.

E na sexta seção, debruçamo-nos sobre a análise das narrativas de cada adolescente, inspirada no materialismo histórico e dialético e fundamentada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-cultural. Ao término, são elencadas algumas considerações finais e explicitadas as referências que utilizamos.

1 CARACTERIZANDO O CONTEXTO HISTÓRICO CULTURAL

Como escreveu Rizzini (2002), a violência e a criminalidade são descritas na atualidade com o mesmo tom de perplexidade enunciado nos discursos sociais na virada do século XIX para o XX. A autora se reporta à Simmel, um sociólogo alemão que escreveu sobre a transição da vida rural para a vida urbana:

[...] a velocidade e a descontinuidade de imagens e impressões da vida urbana, acrescidas da complexidade e diversidade da vida social e econômica, geravam um contraponto ao estilo de vida rural em vilarejos e cidades pequenas. Em consequência às novas condições psicológicas, criadas pelas metrópoles, emerge um novo tipo de homem, o homem metropolitano, centrado em sua individualidade e governado *pelo “caráter sofisticado da psique metropolitana”*. (RIZZINI, 2002, p. 01, grifo da autora).

Ao se referir à sofisticação da psique do homem metropolitano, observemos que a autora expressa uma certa ironia que revela a faceta negativa dessa sofisticação adquirida pela psique com a vida urbana. E como urbanização sempre foi sinônimo de desenvolvimento socioeconômico, a promessa do modo de vida urbano era como uma processa de acessar ‘a felicidade moderna tão prometida e esperada’.

Neste processo de desenvolvimento socioeconômico, a violência e a criminalidade eram problemas que ameaçavam a pátria brasileira em seu ideal de progresso da nação, segundo esclarece Rizzini (2011). Entretanto, a negligência e a omissão das autoridades na época do Brasil Colonial, no campo da assistência à criança e ao adolescente, não poderiam se repetir no contexto da urbanização, pois essa ‘psique metropolitana’ também avançou na discussão sobre a necessidade de garantir os direitos das pessoas de se desenvolver e viver em sociedade sob condições dignas. Não seriam mais toleradas determinadas práticas tradicionais que tratavam o problema da infância e adolescência transgressora de modo altamente repressivo e estigmatizante, o que culminou, no Brasil, no surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, documento considerado importantíssimo na luta pelos direitos humanos.

Mas mesmo com as transformações sociais, políticas e econômicas, nosso sistema de produção permanece sendo o capitalismo, e isso, segundo Vygotsky (1930), teórico que se inspirou na filosofia e na teoria econômica do marxismo, traz sérias consequências para o desenvolvimento psíquico do ser humano, pois somente os que detêm os meios de produção podem acessar a cultura que nos humaniza. Como dizem no cotidiano, ‘informação é poder’, e

isso, para Vygotski (2000), significa que conhecimento é sinônimo de desenvolvimento psíquico.

Uma das consequências do sistema capitalista é a dificuldade do ser humano de entender que sua subjetividade é formada na dialética com o meio social, ou seja, de analisar que o conteúdo e a estrutura do seu psiquismo não surgem ‘naturalmente’ com o passar do tempo, mesmo que os mecanismos biológicos influenciem esse desenvolvimento. E essa concepção a-histórica de homem se reflete nas imagens socialmente produzidas sobre o adolescente que cometeu ato infracional, pois, mesmo diante dos avanços na legislação e nos conceitos, às vezes observo nos discursos de pais de adolescentes e dos profissionais que atuam na área, um discurso que naturaliza o período da adolescência ou, então, refere-se de forma vaga ao papel do social na produção desse período, da violência e da criminalidade.

Nesta seção, por meio de um breve histórico, apresentamos as principais transformações no campo da assistência à criança e ao adolescente, destacando a Medida Socioeducativa em sua configuração atual e o surgimento, na legislação, do conceito de que a criança e o adolescente se encontram em um período sensível e particular do desenvolvimento humano.

1.1 De Menor Infrator à Adolescente, e da Repressão à Socioeducação: Um Breve Histórico

Ao longo da história da assistência social destinada à criança e ao adolescente em vulnerabilidade por situação de pobreza, abandono e/ou ato infracional, revelou-se paulatinamente uma importante mudança conceitual que alterou as legislações e as políticas públicas brasileiras. Pouco a pouco, a criança e o adolescente foram significadas no imaginário social e jurídico como vítimas de complicadas condições socioeconômicas, e não somente como responsáveis pelas próprias mazelas. Tornaram-se sujeitos de direitos, e não apenas de deveres. Essas mudanças conceituais e legais decorreram de intensas transformações sociais, sobretudo no século XX. A partir de então, o Estado não poderia ser mais tão omissor e irresponsável. É neste contexto de mudanças que a Medida Socioeducativa foi desenvolvida como recurso jurídico que busca propiciar à criança e ao adolescente condições para a superação da conduta infracional.

No Brasil colônia, o descaso com a situação social da criança e do adolescente era imenso. De acordo com Faleiros (2011), o entendimento correto da história da assistência social exige localizá-la nas relações sociais e econômicas constitutivas da colonização e da

escravidão dos negros. A autora destaca que as crianças escravas ou abandonadas não eram necessárias ao sistema econômico de produção, restando o trabalho àquelas que sobreviviam, em meio a inúmeros tipos de humilhações, violência e exploração sexual. A descaracterização da humanidade das crianças escravas chegavam ao ponto de serem dadas aos filhos de senhores como brinquedos, animais de estimação e também para o divertimento de visitas. Não eram protegidas pela sociedade, encontrando nos demais escravos o único modo de amparo e de vivência familiar, com vínculos de afeto e referência na formação cultural.

No caso das crianças abandonadas, parte considerável morria nas ruas por frio, fome ou atacadas por animais, com exceção das que eram encontradas por pessoas que partilhavam do ideário religioso da caridade e providenciavam cuidados (MARCÍLIO, 2011). Na época, não existiam no Brasil instituições ou profissionais qualificados para atender a demanda crescente de crianças em situação de vulnerabilidade social, até o surgimento da Roda dos Expostos, instituição que se tornou referência na época.

Foi durante a idade média que surgiram as Rodas, a partir do aparecimento das confrarias de caridade em XII, especificamente na Itália, até chegar ao Brasil, no ano de 1738, no Rio de Janeiro, diante do abandono crescente de crianças e do elevado índice de mortalidade infantil na cidade do Salvador, conforme descreve Marcílio (2011).

Ainda conforme o autor, a roda tinha forma cilíndrica e era fixada no muro ou na janela do hospital, de modo que o expositor colocava a criança pelo lado de fora e, ao girar a roda, ela era deslocada para o lado interior, o que possibilitava o anonimato dos pais que poderiam, assim, deixar o bebê sob os cuidados dos missionários, ao invés de abandoná-los nas ruas, igrejas, casas de família, lixo, bosques ou pelos caminhos. Os pais esperavam da instituição acolhedora cuidados básicos, batismo e uma boa educação.

Mesmo com a política das rodas, muitas crianças permaneciam em situação de vulnerabilidade social. Segundo Marcílio (2011), as Santas Casas de Misericórdias não podiam receber todos as crianças e, como muitas amas-de-leite não queriam continuar com a criança após o período de criação, elas perambulavam pelas ruas, ganhando a vida de esmolas, furtos e prostituição. Faleiros (2011) relembra que, até o Alvará de 1775, a assistência prestada pela Santa Casa de Misericórdia se encerrava aos 3 anos de idade da criança. O Alvará modifica para 09 anos e, depois, reduz para os 7 anos.

Por volta desta idade, as rodas buscavam casas de famílias que recebessem as crianças como aprendizes. Para os meninos, ofícios ou ocupações como ferreiro, caixeiro e balconista, ou Companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Arsenal da Guerra. Para as meninas, serviços no âmbito doméstico. As embarcações também eram uma opção, pois exigiam muita

mão de obra, o que facilitava a instalação de oficinas (de pedreiro, tecelão, ferreiro etc.) para os abandonados, mas sob condições desumanas: e convivendo com presos e escravos, a criança era alimentada basicamente com farinha de mandioca, geralmente morrendo ou definhando (MARCÍLIO, 2011).

Com a Independência do Brasil, as rodas de Salvador, de Recife e do Rio de Janeiro permaneceram ativas, e ainda cabendo às câmaras municipais a responsabilidade de prestar assistência aos expostos, o que sempre ocorreu com relutância, até que, em 1828, conseguiram estabelecer a Lei dos Municípios que despojava algumas câmaras dessa obrigação: “De certa forma, estava-se oficializando a roda de expostos nas Misericórdias e colocando-as a serviço do Estado. Perdia-se, assim, o caráter caritativo da assistência, para inaugurar-se sua fase filantrópica, associando-se o público e o particular” (MARCÍLIO, 2011, p. 62). Daí novas rodas de expostos surgiram, em Porto Alegre, Cuiabá, Olinda e em outras cidades.

É interessante ressaltar, como esclarece o autor, o quanto a assistência aos expostos se constituiu em uma tarefa muito pesada, onerosa e complexa para as Santas Casas, e o quanto o espírito de benesse ou de caridade da época contribuiu para que essas instituições permanecessem ativas. Espírito que, no século XIX, diminuiu sua forma tradicional de assistir a população mais pobre e em risco, a partir da influência que exerceu a filosofia das luzes, da medicina higienista, da nova filantropia e do liberalismo. Sem contar com a mesma benevolência da população, e ainda sem quase nenhum apoio dos municípios, as dificuldades vividas pelas Santas Casas se agravaram ainda mais.

De acordo com Marcílio (2011), só em meados do século XIX, as críticas dirigidas à roda se tornaram mais contundentes.

Seguindo os rumos da Europa liberal, que fundava cada vez mais sua fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência, começou forte campanha para a abolição da roda dos expostos. **Esta passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado.** Ele partiu inicialmente dos **médicos higienistas**, horrorizados com os altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas de expostos. Vidas úteis estavam sendo perdidas para o Estado. Mas o movimento insere-se também na onda pela melhoria da raça humana, levantada com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas. (MARCÍLIO, 2011, p. 68, grifo meu).

Conforme o autor, a intenção de extinguir as rodas foi apoiada pelos juristas que se propuseram a pensar novas leis de assistência à criança abandonada e para lidar com a questão social da juventude envolvida com a criminalidade que começava a atrapalhar a sociedade.

O Brasil já tinha a sua própria legislação jurídica, com critérios e sanções. No século XIX, foram vigentes o Código Penal do Império de 1830 e o Código Penal de 1890. O

primeiro aplica, em seu art. 10, os seguintes critérios para definir a penalização da criança e do adolescente:

Tambem não se julgarão criminosos: 1º Os menores de quatorze annos. Art. 13. Se se provar que os menores de quatorze annos, que tiverem commettido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos ás casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezasete annos (BRASIL, 1830).

Se a criança entre 7 e 14 anos demonstrasse consciência, “discernimento”, era encaminhada para “casas” de correção por tempo determinado pelo juiz e permanecendo lá até os dezessete anos. Segundo Silva (2011), naquele período, eram escassas as discussões sobre a importância de se responsabilizar educativamente ao invés de punitivamente, e a partir deste Código Imperial de 1830, o termo ‘menor’ é incorporado ao jurídico, pejorativamente.

Com a chegada do Regime Republicano, a criminalidade começa a se tornar parte marcante do cotidiano das cidades e incita a reelaboração da política de assistência social, até então baseada nas rodas e em instituições voltadas para o aprendizado de ofícios por parte dos menores.

De acordo com Santos (2008), o crescimento da criminalidade pode ser explicado como consequência do aumento da urbanização, da industrialização e da pauperização da classe pobre, de modo intenso nas primeiras duas décadas do regime republicado. O cotidiano se transformava com os novos padrões sociais: com a queda do sistema escravista, os imigrantes chegam, a industrialização e a economia se ampliam, a cidade se torna um enorme mercado distribuidor, a divisão do trabalho se intensifica, a população cresce em número, aumentam os cortiços com suas precárias condições de higiene. O ideário de ordem e progresso toma conta das práticas sociais, criando uma “forte dicotomia entre os mundos do trabalho e da vadiagem” (SANTOS, 2008, p. 213), e uma “oposição entre lazer-trabalho e crime-honestidade”, bem como se acirra a ideia da criança como “semente do futuro” (p. 215).

Das últimas décadas do século XIX até 1919, a América Latina respondeu ao problema da criminalidade com o que Emilio Garcia Méndez⁶ (2006, p. 08) denominou de caráter “penal indiferenciado”, por considerar os menores de idade de forma semelhante aos adultos. Excetuando-se os menores de sete anos, os demais eram privados de liberdade por tempo quase idêntico aos adultos e em uma mesma instituição carcerária.

⁶ Jurista argentino. Entrevista com o autor: <http://www.promeninino.org.br/servicos/biblioteca/entrevista-com-emilio-garcia-mendez-jurista-argentino>.

Entre os anos de 1900 e 1920, no Brasil, autoridades e intelectuais, como Ataulpho de Paiva, Franco Vaz e o médico Mocorvo Filho, publicamente defendiam a necessidade de reorganizar a assistência destinada à criança, tomando como referência os modelos estrangeiros de atendimento que conheciam por meio de congressos e da literatura especializada internacional (RIZZINI, 2011). Conforme comenta a autora, “a ênfase recaía sobre dois aspectos: a centralização dos serviços, o controle do Estado sobre os mesmos e a aliança dos setores públicos e privados na execução do atendimento” (RIZZINI, 2011, p. 238).

Para Rizzini (2011), estas duas primeiras décadas do período republicano, em comparação com o regime anterior, inovaram nas propostas práticas consideradas atrasadas, como a de institucionalizar num mesmo local adolescentes e adultos em privação de liberdade; e apresentaram críticas que, ancoradas na ciência, denunciavam o mero caráter de enclausuramento destas instituições, desvencilhadas de uma proposta mais educativa e de regeneração dos internos.

Mesmo com essas importantes inovações, a autora esclarece que as primeiras iniciativas acabaram não escapando das políticas de caráter repressor, criando os reformatórios e escolas correcionais e premonitórias, para onde eram encaminhadas crianças e adolescentes simplesmente em situação de pobreza ou orfandade, desconsiderando as discussões nacionais e internacionais que apregoavam um atendimento especial aos denominados menores. Apesar da mudança da perspectiva asilar para a perspectiva de prevenir e recuperar, a lógica dos asilos e dos recolhimentos não eram criticadas.

Já a segunda etapa na história da legislação da América Latina é caracterizada por Méndez (2006) como de caráter tutelar. Liderada pelo Movimento dos Reformadores, denunciava a precariedade das condições carcerárias, especialmente por não separar os adolescentes dos adultos. Surgiu inicialmente nos Estados Unidos, ao final do século XIX, expandiu-se para a Europa Ocidental e, a partir dela, foram criadas na América Latina tanto uma legislação especializada como os Tribunais de Menores. Em um tempo de 20 anos, com início em 1919, o modelo tutelar foi adotado por todos os países da região.

É a partir da década de 1920 que o Juizado de Menores passou a intervir mais incisivamente sobre a infância, definindo o tipo de categoria, se abandonada ou delinquente, e a respectiva intervenção estatal (PEREIRA, 1992). Ainda que timidamente, as discussões a respeito da necessidade de reorganizar a assistência às crianças e adolescentes continuavam em vigor. O ano de 1921 foi de avanço neste sentido, pois, segundo Corrêa (2011), a Declaração dos Direitos da Criança foi aprovada na Conferência de Genebra, como resultado

das novas diretrizes de convivência estabelecida entre os países após a Primeira Guerra Mundial.

Abrange o período de caráter tutelar o primeiro Código de Menores do Brasil e da América Latina por meio do Decreto nº 17.943 de 1927, também chamado de Código Mello Mattos em referência ao seu autor, e sua segunda versão decretada em 1979.

Segundo o Código de 1927, os adolescentes de 14 a 18 anos eram submetidos a processo penal, enquanto que os menores de 14 anos somente precisavam se submeter à análise psicológica, física e mental. Na análise de Pereira (1992), este primeiro Código representou passo decisivo de abertura na legislação brasileira para o enfrentamento da problemática da infância e juventude desassistidas.

Nesse sentido, a autora destaca alguns avanços: estabeleceu que o estado físico, moral e mental da criança, e as condições moral e socioeconômica dos pais fossem consideradas; dispensou a "pesquisa de discernimento" da legislação penal do Império; dedicou atenção aos menores abandonados, estabelecendo medidas de "recolhimento" e encaminhamento a um lar, dos pais ou pessoa encarregada da guarda; instituiu a "liberdade vigiada", na qual o jovem ficava em “ companhia e sob a responsabilidade dos pais, tutor ou guarda, ou aos cuidados de um patronato, e sob a vigilância do juiz [...]” conforme o Art. 92 do citado Código; até 14 anos de idade, quem cometesse um ato infracional, não seria submetido a nenhum tipo de processo penal; introduziu a perspectiva de evitar que a mãe abandonasse os filhos, por meio de conselho e sigilo.

Segundo Rizzini (2011), neste período histórico, a assistência se encontrava sob a influência do ideário da eugenia e do desenvolvimento produtivo da pátria brasileira que vigoravam na época, especialmente no Estado Novo. Vale reproduzir o que a autora escreve sobre o discurso do então presidente Vargas:

[...] Vargas expressava as grandes preocupações da época com relação à assistência à infância, tais como a utilização de critérios científicos no atendimento, a aliança entre os setores público e privado, a defesa da nacionalidade, a vergonhosa mortalidade infantil das cidades brasileiras e a formação de uma raça sadia, de cidadãos úteis. (RIZZINI, 2011, p. 247).

A ciência é convocada como uma aliada importante neste contexto. De acordo com Rizzini (2011), desde o surgimento do Juízo de Menores em 1923, a legislação abriu um espaço, embora pequeno, à participação do conhecimento científico que poderia auxiliar no exame dos menores.

Em texto sobre a história da assistência social à criança e ao adolescentes, na época chamados de menores delinquentes, Corrêa (2011) se refere à atuação do professor Leonídio Ribeiro, na década de 1930, fundador do Laboratório de Biologia Infantil no Rio de Janeiro. Leonídio estava principalmente preocupado em identificar as causas físicas e psicológicas da criminalidade nas crianças, por meio de estudos em Medicina e Antropologia.

Observando que muitos ‘menores’ sofriam de tuberculose, problemas endócrinos e outras desordens físicas, o professor Leonídio avaliava ser importante o estudo das causas biológicas da delinquência cometida por crianças, e acreditava que os juízes deveriam considerar mais os aspectos médicos implicados na criminalidade. Leonídio concordava com Di Tullio, em relação à idéia de que, na criança de um ano, já é possível reconhecer um criminoso em potencial. Ainda segundo Corrêa (2011), na mesma época, o médico Arthur Ramos funda várias clínicas - ortofrênicas, de hábitos, de higiene mental - dedicadas à avaliação de escolares.

Naquele período, surge o projeto ‘cidade dos menores’, chamada por Corrêa (2011, p. 81) de “utopia dos anos 30” pela inviabilidade de seu desenvolvimento. Criado pelo professor Leonídio Ribeiro em parceria com o arquiteto Adelardo Caiuby, o inovador projeto consistia na construção de uma instituição de correção para menores que se assemelhasse, ao máximo possível, a uma cidade: constituída por cinema, centro educacional, estádio, hospital e, principalmente, as casas, as quais deveriam conter exatamente a estrutura de um lar.

Parece mais um sonho de higiene do que de higienização; parecia tratar-se de criar uma comunidade onde tudo funcionasse (ele não esqueceu as árvores, nem o lixo), como não funcionava na “vida real cá fora”. Um simulacro do lar (até com armários embutidos), da família (expressa também na privacidade reservada ao “casal”), da vizinhança, do qual destoam no entanto os laboratórios e o “quarto de observação” (sem maiores explicações) que evoca imagens tristes [...]. Nas falas do especialista médico, e na curta frase do ministro, a expectativa parece ser de continuidade: os criminosos de amanhã sendo socializados, na cidade dos menores, para a longa carreira que os aguardava na penitenciária: a cada um de acordo com sua tendência, ou predisposição. (CORRÊA, 2011, p. 95).

Apesar de bem intencionado do ponto de vista de instituir um contexto institucional mais acolhedor e efetivo do que as precárias e assustadoras instituições carcerárias tradicionais, ainda bastante contemporâneas em função do descaso que atravessa os séculos, no projeto de Leonídio Ribeiro, a segregação asilar permaneceu como mecanismo de intervenção, ao propor a colocação dos adolescentes em um mesmo espaço geográfico e mantê-los vivendo lá por um longo período de tempo.

Neste período, também foi criada a Inspetoria de ‘Hygiene Infantil’, instituição que, ao lado do Laboratório de Biologia Infantil, forneceram “[...] à instância jurídica elementos para

definir o conteúdo psíquico-social da *irregularidade*, artifício jurídico que transformou a criança pobre em ‘*menor carente*’ ou ‘*menor infrator*’ (BENTES, 1999, p. 30, grifo da autora).

O objetivo do Laboratório consistia em examinar “as causas que levam a criança ao vício e ao crime, apurando a influência do meio e das taras hereditárias” (LIMA, 1939, p. 549 apud RIZZINI, 2011, p. 250). Segundo Corrêa (2011, p. 84), o meio jurídico incorpora a noção já veiculada de que os adolescentes são menores, “quase sinônimo de menor abandonado e de delinquente em potencial”, devendo frequentar estabelecimentos especiais sob a atenção de juristas, médicos, pedagogos e psicólogos. Continuavam as discussões sobre qual a melhor forma de atender e lidar com a demanda que não parava de crescer.

No ano de 1941, surgiu o Serviço de Assistência a Menores (SAM) instituído pelo Decreto nº 3.779 de 05 de novembro, durante o governo de Getúlio Vargas. Conforme Rizzini (2011), o SAM foi criado com o objetivo de centralizar as práticas de assistência no Distrito Federal e lidar com dificuldades que o Juízo de Menores vinham apresentando, como a falta de locais estruturados para a reeducação do menor. As funções do SAM, de organizar, estudar e desenvolver ações visando o tratamento do menor, não representaram inovações, mas o atendimento foi parcialmente descentralizado da justiça.

Em termos práticos, o SAM reproduziu as intervenções desenvolvidas até então, fundamentalmente voltadas para a realização de “triagem e internação de menores” encaminhados pelo então Juízo de Menores, chegando a ser representado pelo imaginário social como “‘Escola do Crime’, ‘Fábrica de Criminosos’, ‘Surcusal do Inferno’, ‘Fábrica de Monstros Morais’, ‘SAM - Sem Amor ao Menor’, principalmente a partir de 1950 (RIZZINI, 2011, p. 266).

Para Silva (2011, p. 39), a década de 1940 foi um período de tensão no meio jurídico, decorrente da ineficácia dos programas e serviços instituídos para resolver o problema. E, ao mesmo tempo, um período de alívio, ao perceber a necessidade de ações coletivas e interligadas:

Alívio no sentido de que se fazia cada vez mais claro que o Juízo de Menores não poderia manter a ilusão de salvar a criança. A extensão e gravidade do problema iam muito além de suas possibilidades em termos de recursos e atribuições. Entretanto, a tensão era óbvia, pois era a esfera jurídica que ditava as leis e as medidas assistenciais a serem seguidas, através da ação jurídico-social dos Juizes de Menores. O problema dos abandonados e delinquentes continuava sendo um desafio de difícil solução e parecia não haver dúvida de que cabia ao setor jurídico resolvê-lo. Porém, a contradição era clara para os próprios atores envolvidos, à medida que se tinha consciência da origem eminentemente social do problema. O conflito de atribuições estava no fato da impossibilidade de resolução de um problema que, em sua essência, não se circunscrevia ao âmbito estritamente jurídico.

A indignação crescente perante aos métodos do SAM resultou na criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), ramificada nos Estados e Municípios como Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMS), em 1964 pela Lei nº 4.513 de 01 de dezembro (PEREIRA, 1992).

A FUNABEM deveria incorporar as diretrizes da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, substituindo o modelo repressivo-excludente por programas de caráter educacional, a fim de erradicar a “[...] famigerada ‘Escola do Crime’, que tinha sido o SAM [...]” (VOGEL, 2011, p. 287). No entanto, conforme esclarece Pereira (1992), essa proposta emancipatória se manteve como ideal. Os problemas de gestão e a ausência de programas sistemáticos rapidamente transformaram estas instituições em cárceres, restritas à manter sob a tutela institucional jovens que antes viviam nas ruas.

Posteriormente, o Código de Menores recebeu uma segunda edição pela Lei nº 6.697 em 1979, abrangendo menores até 18 anos de idade e excepcionalmente até os 21 anos. Segundo Costa (2006), essa doutrina não abarcava a totalidade da infância e juventude, restringindo-se àqueles considerados em situação irregular, os quais eram encaminhados aos tribunais de menores sem distinção prévia de qualquer natureza e abarcavam quatro categorias: os carentes, menores cujos pais apresentavam dificuldade ou incapacidade para educa-los; os abandonados, pela falta ou negligência dos pais ou responsáveis; os inadaptados, com desajustes de ordem social, na família ou comunidade; e os infratores, que transgrediam a convenção penal. Para o autor (2006, p. 15), a Doutrina da Situação Irregular significou um “ciclo perverso da institucionalização compulsória - apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento.”

É importante lembrar que, conforme Méndez (2006), o Código de Menores de 1979 foi aprovado no contexto da ditadura militar no Brasil e perpetuado como mais um dispositivo da política social autoritária. Ao término da ditadura, surgiu a Constituição da República de 1988, consolidando inovações políticas e sociais importantes para a reestruturação da vida social pós-ditadura.

De acordo com Cruz e Guareschi (2013), a Constituição da República representa o início da transformação de uma assistência social brasileira fundada na caridade e benesse, para uma assistência preocupada em garantir os direitos fundamentais e a cidadania, tornando-se uma política pública de *proteção* social. Especificamente em relação à criança e ao adolescente, a Constituição prevê a garantia dos direitos fundamentais em caráter de prioridade, pois o segmento infanto-juvenil foram reconhecidos legalmente como períodos importantíssimos do desenvolvimento humano. De acordo com o art. 227 da Constituição, a

família, a sociedade e o Estado devem “Assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” E prossegue: “Além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Dois anos depois, ganhou vida o mais importante documento legal produzido no Brasil na área infanto-juvenil: o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, lei 13 de julho de 1990. Com o Estatuto, a Doutrina da Situação Irregular é substituída pela Doutrina da Proteção Integral. A doutrina recebe o nome de Proteção Integral pela finalidade de garantir assistência a todas as crianças e adolescentes, reafirmados como sujeitos de direitos e como pertencentes a um período sensível do desenvolvimento humano. De acordo com o Art. 3º do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O surgimento da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 contribuíram decisivamente para a instauração de práticas jurídicas ancoradas mais em uma proposta educativa do que punitiva: as chamadas Medidas Socioeducativas. Nem tudo representou uma inovação; no entanto, as práticas tradicionais, como o uso do trabalho como meio de reeducação, foram organizadas sob uma nova perspectiva conceitual e ideológica. Segundo Méndez (2006, p. 11), antes do ECA, as “‘reformas’ às leis de menores constituíram somente variações de uma mesma melodia”⁷: repressão, autoritarismo, tutela e criminalização da pobreza. Para o autor, o Estatuto representa uma real e brusca mudança cultural e de paradigma, e não apenas um instrumento jurídico modernizado.

[...] o modelo do ECA demonstra que é possível e necessário tanto superar a visão pseudo-progressista e falsamente compassiva de um paternalismo ingênuo de caráter tutelar, quanto a visão retrógrada de um retribucionismo hipócrita de mero caráter penal repressivo. O modelo da responsabilidade penal dos adolescentes [...] é o modelo da justiça e das garantias (MÉNDEZ, 2006, p. 11)⁸.

⁷ No original: “las ‘reformas’ a las leyes de menores constituyeron apenas variaciones de la misma melodía.”

⁸ No original: “Por su parte, el modelo del ECA demuestra que es posible y necesario superar tanto la visión pseudo-progresista y falsamente compasiva de un paternalismo ingenuo de carácter tutelar, cuanto la visión retrógrada de un retribucionismo hipócrita de mero carácter penal represivo. El modelo de la responsabilidad penal de los adolescentes (de ahora en adelante RPA) es el modelo de la justicia y de las garantías.”

Diferentemente dos Códigos Penais do Brasil império e do Código do Menor de 1927 e reeditado em 1979, sob uma perspectiva humanista o ECA, de 1990, definiu com maior clareza que crianças e adolescentes na condição de abandono ou de negligência parental, por exemplo, não devem ser tratadas pelo Estado como se tivessem cometido um ato infracional. Para cada caso, um tipo de intervenção específica deve ser instaurada.

No caso de conduta infracional, aos adolescentes de 12 anos a 18 anos incompletos são aplicáveis as seguintes Medidas Socioeducativas, conforme o art. 112 do Estatuto: “I - Advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional.”

A Prestação de Serviço à Comunidade e a Liberdade Assistida, como já mencionado na introdução deste trabalho, são executadas nos CREAS-MSEMA. Além do critério cronológico estipulado (dos 12 aos 18 anos incompletos), a escolha da medida deve considerar a gravidade do ato infracional, as circunstâncias concretas e a capacidade do adolescente de cumprir a medida.

Três anos após o surgimento do ECA, foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742, sancionada em 7 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993) e alterada pela Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011 (BRASIL, 2011). De acordo com Cruz e Guareschi (2013, p. 28), a LOAS representou um avanço fundamental: “A partir da Loas, a proteção social se coloca como um mecanismo contra as formas de exclusão social que decorrem de certas vicissitudes da vida, tais como a velhice, a doença, a adversidade, as privações.”

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) aprovou o Plano Nacional de Assistência Social (PNAS), representando, em território brasileiro (BRASIL, 2005), um novo progresso nas políticas de assistência social. Cruz e Guareschi (2013) esclarecem essa importância do PNAS, que resultou, inclusive, em 2005, na promulgação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS):

O Pnas indica os eixos estruturantes para sua operacionalização: concepção, territorialidade, financiamento, controle social, monitoramento e avaliação e recursos humanos. Esse processo culmina com a aprovação da regulação, em 2005, do Sistema Único de Assistência Social – Suas que, a exemplo do Sistema Único de Saúde, estabelece em suas diretrizes a descentralização político-administrativa, o atendimento a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social e a participação da comunidade. O Suas de propõe como instrumento para a unificação das ações da Assistência Social, em nível nacional, materializando as diretrizes da Loas. (CRUZ; GUARESCHI, 2013, p. 29).

A aprovação dessas novas leis implicou em progressivas alterações na estrutura e no funcionamento de todo o campo da assistência social e, conseqüentemente, na execução das Medidas Socioeducativas que também acontece no âmbito das políticas de assistência social.

Leis que tratam especificamente da execução das Medidas Socioeducativas também são necessárias. Em fevereiro 2004, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em parceria com a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), estabeleceram a proposta (BRASIL, 2006b) do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Tratam-se de princípios, normas e diretrizes que regulam o atendimento ao adolescente que cometeu ato infracional, desde o momento em que seu processo jurídico está sendo apurado para as medidas cabíveis, incluindo, ainda, a regulamentação de aspectos administrativos e financeiros.

Posteriormente, por meio da lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, o SINASE foi reeditado e sancionado como lei. De acordo o SINASE (BRASIL, 2012c), a Medida Socioeducativa, seja em meio aberto ou de privação de liberdade, deve visar aos seguintes objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às conseqüências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Neste sentido, temos ainda outro documento importante na área da assistência ao adolescente que cometeu ato infracional: a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013), instituído em 11 de novembro de 2009, por meio da resolução nº 109, pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) foi organizado em níveis de complexidade. Apesar de ter precedido a lei do SINASE, acreditamos que essa tipificação descreve os objetivos das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de modo mais detalhado, ampliando o entendimento sobre possíveis focos de intervenção:

- Realizar acompanhamento social a adolescentes durante o cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade e sua inserção em outros serviços e programas socioassistenciais e de políticas públicas setoriais; - Criar condições para a construção/reconstrução de projetos de vida que visem à ruptura com a prática de ato infracional; - Estabelecer contratos com o adolescente a partir das possibilidades e limites do trabalho a ser desenvolvido e normas que regulem o período de cumprimento da medida

socioeducativa; - Contribuir para o estabelecimento da autoconfiança e a capacidade de reflexão sobre as possibilidades de construção de autonomias; - Possibilitar acessos e oportunidades para a ampliação do universo informacional e cultural e o desenvolvimento de habilidades e competências; - Fortalecer a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2013, p. 30).

Fica evidente que a Medida Socioeducativa é mais destacada nos documentos atuais como meio de desenvolvimento subjetivo do adolescente, refletido por mudanças internas na direção de maior responsabilidade, autonomia e autoestima do adolescente; e é destacada como meio de uma emancipação objetiva, traduzida por uma nova forma de se posicionar socialmente a partir de um projeto de vida definido, realizável e que contemple atividades imediatas. E quem deve oferecer as condições para essa mudança? A sociedade, a família e o Estado. Finalmente a legislação reconheceu que o ser humano, para sentir e agir como tal, precisa estar em meio aos outros homens, precisa estar dentro da sociedade e não excluído dela em internatos que, segundo Rizzini (2011), funcionaram ao longo da história mais como depósitos de pessoas.

Nesse sentido, concordamos com Méndez (2006), para quem a Medida Socioeducativa deve visar a responsabilização do adolescente pela conduta infracional, mas só responsabilizar é fazer muito pouco. A Psicologia já reuniu conhecimentos suficientes para demonstrar que a repressão e a punição não são os métodos mais éticos, humanos e eficazes para engendrar transformações psicológicas positivas. Na verdade, a repressão autoritarista costuma mobilizar reações de violência, perpetuando um ciclo de destrutividade. Como afirma Ramidoff (2012), as intervenções mais repressivas e punitivas (como a medida de internação, e o mandato de busca e apreensão) devem ser empregas somente se estritamente necessário.

Como pudemos observar nesse breve histórico, o surgimento de uma proposta Socioeducativa no lugar das práticas tradicionais repressivas foi consequência principalmente de uma mudança conceitual importante que começou a entender o adolescente como pessoa em fase sensível e crítica do desenvolvimento, o que implicou diretamente na noção de que o risco de cometer um ato infracional é maior quando o adolescente não recebe cuidado especial por parte da família, do Estado e da sociedade. Nesse sentido, precisa de escola, de formação profissional, de trabalho, de família, como todo adolescente, e até de psiquiatra e de psicoterapia se for necessário.

A outra inovação conceitual ocorreu no âmbito da legislação e consistiu na definição da criança e do adolescente como pessoas com direitos, e não apenas deveres. Portanto, fica evidente o mérito da legislação por oficialmente ter reconhecido a parcela de responsabilidade do meio social e histórico na produção da violência e da criminalidade, tanto que o Estatuto

da Criança e do Adolescente de 1990 rompeu com a perspectiva asilar que recolhia esses adolescentes em internatos e os segregava da sociedade.

De modo cada vez mais contundente, foi se tornando difundida socialmente a ideia de que a ausência de suporte social, a baixa condição socioeconômica, a evasão da escola e/ou o não acesso à educação escolar são fatores de vulnerabilidade para a conduta infracional. Porém, esses conceitos que circulam no dia-a-dia, fornecem uma explicação genérica para a situação, ou seja, funcionam somente como indicadores, importantíssimos, mas que não explicam a conduta infracional, até porque se trata de um fenômeno complexo.

No entanto, esse conhecimento, por parte da população, da importância de considerar as condições sociais, precisa ser analisado com cuidado. Dependendo de como é enunciado, entender a conduta infracional como produzida pela pobreza pode ser uma maneira consciente ou inconsciente de responsabilizar a pessoa pobre pela infração cometida. É assim que, na prática, tenho observado no discurso de alguns adolescentes e pais que acompanhei ou acompanho na Medida Socioeducativa, certa dificuldade de compreender *o que é e como ocorre* essa influência das condições sociais no processo de produção do ato infracional, dessa adolescência contemporânea ‘que não respeita muito os pais’ e é ‘sem perspectiva’.

Neste contexto, Mello (2013, p. 141) destaca o papel que a mídia tem assumido: o de grande aliada no processo de reprodução de um discurso que culpabiliza a classe social pobre pelos índices de violência e de criminalidade: “Através das imagens e das palavras, eles são fotografados e rotulados. Não se veem mais pessoas. Elas tornaram-se rótulos: veem-se carentes, favelados, ladrões, menores infratores, delinquentes, criminosos, bandidos, viciados.”

Com a intenção de desmistificar as imagens veiculados pela mídia que estereotipam o adolescente que cometeu ato infracional, no ano de 2012, surgiu o Guia de Referência para a Cobertura Jornalística, produzida pela ANDI – Comunicação e Direitos Humanos e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República⁹, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República. O documento é explícito em seu objetivo:

Excessivamente factual, descontextualizado e pleno de lacunas, mitos e estereótipos – além de centrar-se nas violências contra a pessoa, em prejuízo da discussão sobre as políticas públicas relacionadas –, o noticiário produzido no País acaba por construir representações distorcidas do segmento em questão, pouco contribuindo para o enfrentamento da problemática a ele associada. (BRASIL, 2012b, p. 04).

⁹ O site da ANDI é: <http://www.andi.org.br/>.

Para cumprir com essa tarefa, o referido guia se embasa em dados produzidos por documentos, como o Relatório sobre Situação da Adolescência Brasileira do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de 2011, e o Plano Brasil Sem Miséria do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Destacamos, a seguir, algumas das informações produzidas pelo Guia de Referência (2012).

O número de adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa no Brasil é de 58.764, segundo levantamento realizado em 2011 pela SDH da Presidência da República. E, diferentemente da imagem socialmente disseminada sobre a juventude, prevalecem nessa população crimes hediondos: 62,8% contra o patrimônio, 34,7% o roubo, e 22% cometeram furto.

Outro dado importante é que 4% dos adolescentes em Medida Socioeducativa se encontravam em extrema pobreza, o que questiona o estabelecimento de uma relação direta entre pobreza e conduta infracional. Porém, como afirma o Guia (BRASIL, 2012b, p. 07), “[...] a maioria dos que as cometeram estão vinculados a baixos índices de desenvolvimento humano, o que aponta para uma sucessão de falhas institucionais que os expõem a violências e criminalidades – seja como vítimas, seja como autores.” Neste contexto, a necessidade de complementar a renda da família também é a realidade da maioria dos jovens, o que aumenta a evasão escolar e, conseqüentemente, mantém o adolescente sem acesso a melhores oportunidades de empregabilidade.

Assim, observa-se que as imagens estereotipadas projetadas pela sociedade sobre a adolescência, especialmente com a contribuição da mídia, são criticadas por documentos e por alguns estudos como imagens que não correspondem exatamente à realidade. Para nós, não é de se causar espanto essa imagem estereotipada circulando nas relações sociais, tendo em vista que a geração atual e as precedentes são herdeiras de uma sociedade separada por classes sociais que, segundo Duarte (2004a), para reproduzir sua ideologia dominante, produz justamente imagens de homem e de mundo dissociadas da estrutura social, como se os fenômenos do nosso cotidiano não fossem produzidos por uma determinada sociedade situada num tempo histórico específico. Aprendemos a enxergar a vida com esses olhos, achando que o conteúdo do pensamento, as formas de refletir a realidade, as emoções, as necessidades, enfim, tudo aquilo que é humano, foi hereditariamente transmitido ou desenvolvido por cada pessoa, individualmente.

1.2 Alienação e Humanização Numa Sociedade Capitalista e Pós-Moderna

Considerando que esta pesquisa toma como ponto de partida o adolescente como ser social e histórico, não podemos deixar de tecer considerações sobre o fenômeno da alienação em suas relações com o mundo capitalista pós-moderno, pois é por meio desse conceito que queremos demonstrar como o homem se encontra comprometido em sua humanização e o que seria necessário para superar a forma alienante de vida.

Em primeiro lugar, ressaltamos que não entendemos a superação do capitalismo de modo romântico, como se ele não apresentasse nada de bom, como se as práticas e concepções criadas ou modificadas no mercado capitalista só produzissem sofrimento, exclusão, fome material e fome simbólica. Segundo Duarte (2004b):

Uma abordagem marxista em qualquer campo do conhecimento deve necessariamente articular-se à perspectiva da superação do capitalismo pelo socialismo e pelo comunismo. Isso não significa, porém, negação pura e simples de tudo o que a sociedade capitalista tem produzido. Uma sociedade socialista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos (DUARTE, 2004b, p. 222).

É preciso ter muita fé na humanidade para acreditar e para lutar pela superação do capitalismo como descreve o autor, diante da tamanha força desse sistema. E para fortalecer a crença numa sociedade melhor, talvez seja preciso ter clara a noção de que muitos lutam por essa superação e aguçar a sensibilidade para olhar o mundo como ele realmente é.

Como não criticar o modo de produção capitalista especialmente depois de trabalhar com adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa, percebendo o sofrimento que vivem no cotidiano diante da falta de alternativas melhores de empregabilidade, o quanto ainda não se apropriaram do gênero humano, o preconceito por terem cometido um ato infracional, a precariedade dos recursos materiais? Como não questionar esse sistema, ao perceber que cada pessoa se tornou o que é não somente por mérito individual, mas pelas oportunidades que tiveram, pelo nível de desenvolvimento que lhes foi propiciado dentro de determinadas condições de vida?

Conforme Duarte (2004b, p. 234), Marx não era romântico em relação às sociedades anteriores ao capitalismo, ao contrário, “para ele o capitalismo significou um avanço na história da humanidade [...]”. Para o marxismo, a sociedade pode ser dividida em três momentos históricos, conforme descreve Duarte (2004b).

Um primeiro momento seria a fase da sociedade estática, em que o desenvolvimento individual ocorria no interior de limites previamente determinados pelos restritos meios sociais de produção e por um tipo de hierarquia social pouco flexível.

O segundo momento seria o do capitalismo, cujo mérito foi o de desenvolver as forças produtivas ao ponto de propiciar riquíssimas condições objetivas para o desenvolvimento do homem, não mais restrito à sua geografia social do aqui e agora. Porém, ao mesmo tempo em que o capitalismo avançou, esse sistema tornou o ser humano alienado da consciência de quem ele é, do que ele pode ser e de como realmente funciona o mundo no qual nasceu e ainda vive. Conforme Duarte (2004b):

Desde que surgiram as classes sociais, a propriedade privada e a divisão social do trabalho, isto é, desde a antiguidade até os dias atuais, a objetivação do gênero humano tem ocorrido por meio da exploração do trabalho, da apropriação privada do resultado geral do trabalho humano. A maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas. Isso é alienação. **Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja o proprietário daquilo que resulta seu trabalho mas também do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida muito mais humana**, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta cotidiana pela sobrevivência. (DUARTE, 2004b, p. 232, grifo meu).

Sendo impelido pelo capitalismo a lutar pela sobrevivência, o homem acaba sem tempo e capital suficientes para acessar e se apropriar da cultura humana (a arte, a ciência, a política) que, nos termos de Duarte (2001), é uma cultura que sintetiza as objetivações tipicamente humanas desde as mais simples até as mais sofisticadas.

Acompanhando adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa, relembro ter ouvido diversas vezes que estavam trabalhando informalmente para adquirir independência financeira ou complementar a renda familiar, demonstrando que parte significativa da atividade de muitos jovens se voltam para necessidades imediatas. A alienação consiste nesta miséria de vida, miséria material e simbólica se nos atentarmos para a enorme distância entre a produção cultural humana (objetivações genéricas) e as limitadas possibilidades de apropriação dessas objetivações que cada homem encontra ao longo de sua existência, para mais ou para menos.

De acordo com Saviani (2004, p. 32), Marx entende que, se a essência humana é historicamente produzida por meio da atividade de trabalho que a elabora e transforma, a alienação é fruto deste mesmo processo, *o que significa, em uma sociedade capitalista, que a alienação é fruto da divisão social do trabalho e da propriedade privada*. Concepção distinta,

por exemplo, do pensador alemão Feuerbach (1804-1872) que concebe a alienação “como uma necessidade antropológica, indiferente ao seu caráter histórico e social” (SAVIANI, 2004, p. 32).

No aspecto objetivo, “o trabalho alienado, ao mesmo tempo em que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria”, ou seja, o trabalhador é desvalorizado na medida em que seus produtos são unilateralmente valorizados (SAVIANI, 2004, p. 34). A dimensão subjetiva da alienação, onde o homem não reconhece a si mesmo em suas atividades, nos produtos ou nos demais homens, é descrita pelo autor em três itens:

- a) Os produtos do trabalho são tidos como alheios e estranhos;
- b) O trabalho é tido como algo exterior e razão de sofrimento, ao invés de meio de satisfação ou realização;
- c) “Em relação aos outros homens o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana” (SAVIANI, 2004, p. 34).

Observa-se, assim, que o trabalhador é alienado tanto do seu processo de trabalho como do resultado desse processo, que é sua força transformada em mercadoria. Roman (2007, p. 08 - 09, grifo meu) explica como a realidade capitalista obriga o homem a submeter sua força de trabalho a relações de exploração e como isso contribui para que o homem não perceba o mundo social como produzido pela atividade de trabalho:

Herdeiro de uma história em que seus antepassados foram privados do acesso à terra e, cada vez mais, expropriados dos meios que garantiam a reprodução de suas existências, o trabalhador se vê obrigado a vender o que lhe resta, sua força de trabalho, às classes que pilharam, acumularam e detiveram os meios para se trabalhar. Apartado desses meios e do próprio objeto que produz, **o trabalhador se vê apartado do que é essencial para a definição de sujeito humano**. Diferente dos outros animais, que detêm em seus corpos os órgãos necessários para retirarem diretamente da natureza o que lhes mantém vivos, os seres humanos instrumentalizam a natureza, recriando-a e estabelecendo novas formas de relação entre si e com os recursos naturais, estabelecendo novos modos de reprodução de suas existências. [...]. **A separação entre trabalhador e meios de seu trabalho é a separação entre o sujeito e as condições de seu fazer, é a mutilação essencial que arranca do ser seu objeto humanizado, constituindo um fantasmagórico mundo de coisas “auto-criadas”, em que o universo social não é reconhecido como produto do trabalho humano**. Mutilado de suas condições de existência, o sujeito submete-se às relações capitalistas de produção como trabalhador em busca de sobrevivência. Sob o ponto de vista do trabalhador particular, o trabalho passa a ser simples meio de subsistência, deixando de ser a atividade na qual a humanidade por excelência se realiza. **Sob o ponto de vista da produção, o trabalhador é um dos elementos que, inserido no processo geral de trabalho, emprega seus esforços para assegurar a lucratividade do empresário, tendo seu trabalho remunerado na justa medida para garantir a exploração de sua força**.

Outros estudos científicos constatarem e refletem (DUARTE, 2004a, 2004b; LEAL, 2010) que, no mundo contemporâneo, os objetos, os processos e os fenômenos sociais

continuam sendo vistos pelo indivíduo como realidades naturais, como se sempre tivessem existido nessa forma específica e cujo acesso se encontra condicionado ao esforço individual, ao invés de serem entendidos como realidades produzidas pelo movimento social e histórico. Esta visão de homem e de mundo alienada é o núcleo central do que Duarte (2004a, p. 11) chama de fetichismo, uma dentre outras expressões da alienação: “Um produto das ações humanas é visto pelos próprios humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria. Trata-se de um fetiche secularizado. A secularização dos fetiches é um fenômeno da sociedade capitalista.”

O autor exemplifica o fetichismo se referindo ao dinheiro, componente central da mercadoria, que se tornou um fetiche ao ser mais valorizado que as relações humanas e a cultura, no momento em que se tornou meio material que governa a vida das pessoas, como se tivesse uma força vital própria, no momento em que não é percebido criticamente na função importante que exerce dentro da lógica de dominação social.

A sociedade capitalista que fetichiza o dinheiro e a mercadoria, não possibilita a emancipação de todos os homens, pois o que mais é importa é a própria mercadoria, o homem somente importa na medida em que produzir força de trabalho e lucro para o capital. O capitalismo quer nos fazer acreditar incondicionalmente que tudo ou parte significativa do que acontece na história de vida de uma pessoa é exclusivamente fruto de escolhas individuais e que, no processo de tomada de decisão, a qualidade da escolha é a única coisa realmente importante, quando, na verdade, na prática, observamos que depende das oportunidades, dos níveis de inclusão e exclusão destinados à cada segmento populacional (pobres, ricos, enfermos, pessoas com deficiência, homossexuais etc.), dentre outros fatores.

Segundo Leontiev (1978), a classe social em que a pessoa nasce determina, desde o início de seu desenvolvimento, a forma de se relacionar com o mundo, sua prática social, suas aquisições intelectuais, suas normas de conduta. Na infância, a apropriação das normas de classe ocorre num nível mais inconsciente. Só quando o sujeito se torna mais consciente de si mesmo e de sua realidade é que poderia conscientemente assumir sua identidade de classe, seja parcialmente, totalmente etc.

Ainda de acordo com Leontiev (1978), é preciso considerar que não somente a consciência, mas o todo desenvolvimento da personalidade sofre com a divisão social por classes. De acordo com o autor, tal divisão, que significa uma separação social de bens materiais/simbólicos e também a dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual, é o que engendra a lógica de dominação de uns sobre os outros. O desenvolvimento da personalidade é “particularmente dramático sob as condições de uma sociedade de classes,

com sua inevitável alienação e parcialização da personalidade, com suas alternativas entre trabalho braçal e executivo.” (LEONTIEV, 1978, p. 27).

Se é esta a sociedade que temos, é de dentro dela que devemos buscar a superação do sistema capitalista, ou ao menos a redução do enorme fosso que existe entre o que as pessoas tem material e culturalmente e o que elas ainda podem ter: “A luta pela superação do capitalismo enquanto sociedade alienada exige, dentre outras coisas, a luta pela realização, ainda no interior das relações sociais de dominação, das possibilidades de desenvolvimento da individualidade para-si” (DUARTE, 2001, p. 29). Só com essa superação uma nova sociedade poderá nascer, o que representaria um terceiro momento na evolução das sociedades:

Posterior ao capitalismo seria a fase na qual os indivíduos poderiam desenvolver-se de forma livre e universal, na medida em que possuiriam o controle coletivo das forças produtivas da sociedade. Não estando mais suas vidas limitadas à luta pela sobrevivência, poderiam então os indivíduos dedicarem a maior parte de suas energias físicas e mentais a atividades plenas de sentido e de conteúdo humano, atividades nas quais a personalidade se objetivaria para contribuir significativamente para o enriquecimento do gênero humano. (DUARTE, 2004b, p. 234).

Estudos científicos recentes demonstram que as formas de alienação do sistema capitalista estão muito longe de ser superadas, pois a atual configuração desse sistema, que é o pós-modernismo, tem contribuído para a produção de um tipo de consciência humana que situa o próprio ego no centro das atenções, imediatista, focada em experiências de prazer, falta de perspectiva, e desapegada de princípios morais e éticos. De acordo com Nagel (2005), determinados aspectos do homem atual se destacaram a ponto de servirem como indicadores de uma cultura pós-moderna:

Os aspectos mais acentuados, que vêm dando tipicidade a esse indivíduo são: a) a busca do **prazer imediato**, b) o **descompromisso com o outro**, c) a **falta de motivação** para qualquer tipo de **trabalho**, d) a ausência de perspectiva para si mesmo, ou a **apatia** diante de seu futuro, e) a **banalização da morte**, f) a **indisponibilidade para qualquer reflexão**. [...] Tem-se um indivíduo, em geral, que se caracteriza pela **busca incessante do prazer**, essencialmente, voltado para seus próprios desejos, **para suas necessidades emocionais mais primárias**. A satisfação imediata é o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada. A geração da pós-modernidade passa a viver sob forças internas direcionadoras ao gozo pessoal. As **exigências relativas à individualidade tornam-se uma obsessão**. A **subjetividade torna-se radical**. No discurso e na prática dos sujeitos atuais, constata-se que o **“tempo é dele”, o “espaço é dele”, a “escolha é dele”**... (NAGEL, 2005, p. 02, grifo da autora).

Ao trazer essa definição de homem pós-moderno, não queremos invalidar as conquistas que a humanidade desenvolveu até o atual momento histórico, como, por exemplo, os avanços legais no estabelecimento e na garantia dos direitos humanos, o reconhecimento

da necessidade de práticas sociais menos massificadoras e desumanas sobretudo na esfera do trabalho, avanços que inclusive repercutiram decisivamente na reformulação dos conceitos e das práticas relativas ao adolescente que cometeu ato infracional, como já mencionamos anteriormente. No entanto, essa intensa individualidade do homem pós-moderno não pode ser ignorada em suas consequências para o próprio homem e para a sociedade. Tão intensa que, segundo Duarte (2004a), a pós-modernidade é o período que mais fetichizou a individualidade:

Segundo os pós-modernos, todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade. O anúncio pós-moderno da morte do sujeito não seria uma crítica radical ao fetichismo da individualidade? [...] ao contrário do que possa parecer, o pós-modernismo não é uma crítica ao fetichismo da individualidade, sendo, isto sim, a radicalização desse fetichismo (DUARTE, 2004a, p. 220).

Nesta perspectiva do autor, a concepção pós-moderna seria uma aparente crítica ao homem da atualidade que não se apega muito a um centro moral e ético norteador de suas concepções e práticas, que se dissolve muito rápido tornando a realidade um mero contexto de uso conforme seus interesses pessoais. Aparentemente, pois ao relativizar o conhecimento humano pela crítica de que não existiriam verdades ou leis fundamentais, a concepção pós-moderna de homem acaba por fomentar a produção de um tipo de subjetividade individual que, em nome da individualidade, faz o que deseja e como deseja.

Desta forma, o homem contemporâneo interpreta a individualidade como algo natural, ou quando tenta estabelecer nexos causais entre o homem pós-moderno e os processos sociais, econômicos e políticos da sociedade, muitas vezes não consegue avançar até a compreensão da seguinte ideia, descrita por Duarte (2004a, p. 222): o entendimento de que o culto pós-moderno “[...] do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo”, ao valorizar uma individualidade espontânea e autoproduzida, está à serviço da ideologia capitalista. De acordo com o autor, o caminho da transformação social implica no entendimento de que a individualidade deve estar fundamentada na intencionalidade, na racionalidade, na consciência de se saber social e histórico, ao contrário do relativismo. Segundo Nagel (2005):

Produziu-se uma **geração voltada para si mesma**, desenraizada. Os vínculos que explicariam socialmente o homem, que o determinariam, desaparecem no horizonte da consciência. A complexidade das inter-relações desfaz-se no ar. No limite da convivência real, **os indivíduos não se reconhecem**. Os atos em sociedade deixam de ser percebidos como mediações que dão forma e conteúdo aos homens. A coletividade, transformando-se em **mero somatório de indivíduos, deixa de ser referência para análises comportamentais**. A **consciência do homem como ser social desaparece**. Da **noção de igualdade de direitos - inerente à consciência do**

outro, à consciência de ser social, e/ou da coletividade - passa-se à defesa do direito individual. (NAGEL, 2005, p. 02, grifos da autora).

As relações entre as pessoas se encontram comprometidas, empobrecidas e simplificadas. Avançamos muito ao reconhecer e lutar pela garantia dos direitos humanos, mas, na pós-modernidade, a subjetividade individual, privada, se sobrepõe ao ponto de descaracterizar a importância das relações sociais concretas, a importância do afeto e cuidado interpessoal. Novamente, esclarecemos que não estamos questionando a necessidade de um pouco de narcisismo, do ‘cuidar de si mesmo’, mas destacando aquelas qualidades mais frequentes e evidentes do homem pós-moderno.

Conforme Nagel (2005, p. 03, grifo da autora), procedendo com valores individualistas, é como se o contexto pós-moderno autorizasse os jovens ao excesso de subjetivismo: “[...] Sob a força da comunicação midiática, os consumidores desse meio passam a **interpretar a realidade como um simulacro**, podendo, os jovens, nesse espectro, defender com maior energia seus **espaços de privacidade**, suas **experiências privatizadas**, sua **autonomia**.” Ou seja, como são essas características as referências de consciência e de conduta que temos à disposição no atual tempo histórico, os jovens se apropriam (ou não) destas qualidades que constituem o homem pós-moderno e se comportam a partir delas: “O comportamento do adolescente é a expressão das formas de viver da pós-modernidade.” (MASCAGNA, 2009, p. 30).

Ainda de acordo com Mascagna (2009), com quem concordamos, o individualismo, o subjetivismo, a imediatez e a procura por prazer que caracterizam a pós-modernidade, já são características historicamente atribuídas pela sociedade à adolescência. O que aconteceu foi que o contexto pós-moderno fortaleceu essa concepção naturalizada de adolescência como fase de curtir a vida e se preparar individualmente para o mundo adulto, reforçando ainda o desenvolvimento de um vínculo frágil desses adolescentes com o meio social.

Antigamente, a adolescência expressava a vida social constitutiva da modernidade, pois, de acordo com Coutinho (2009), a adolescência surgiu para atender à industrialização que necessitava de mão de obra qualificada. Os jovens passaram a permanecer por mais tempo na escola para adquirir a formação necessária ao mercado de trabalho, o que produziu mudanças inclusive no casamento que deixou de ocorrer após a entrada na puberdade. Desta forma, a adolescência como categoria social e etária surgiu na cultura ocidental no final do século XIX e se consolidou como uma etapa entre a infância e a idade adulta no século XX (COUTINHO, 2009).

Conforme Duarte (2004b), o que a pós-modernidade fez foi radicalizar o irracionalismo que já marcava a modernidade, radicalização que também foi percebida pelo sociólogo Bauman, embora a perspectiva epistemológica desse sociólogo não seja histórico-cultural. Bauman (2001) assinala que, com o declínio da religião como *modus* inquestionável de ordenação da vida, a Modernidade passou valorizar uma noção de *indivíduo* como ser soberano e autônomo perante as coisas, o que originou o fenômeno da *individualização*, que consiste na responsabilização total do indivíduo pela formação de sua própria identidade. Na análise de Bauman (2001), foi libertador para o homem se desvencilhar dos rígidos papéis, costumes e autoridades da era pré-moderna, porém, esse novo vínculo do homem com o seu meio social alcançou um nível tão frágil, volátil e transitório que devemos caracterizar a pós-modernidade como uma modernidade líquida, marcada por um *livre* movimento da vida humana desapegada de regras e padrões sociais.

Como consequência dessa liberdade volátil, de acordo com Bauman (2005, p. 60) a identidade também se torna líquida: “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha”. Para o autor, o que importa na contemporaneidade é consumir o máximo de oportunidades e identidades à disposição, substituindo-as antes do tempo necessário para se tornarem genuinamente sólidas. Este consumo, todavia, atravessado pela desigualdade social, faz da individualidade privilégio daqueles capazes de adquirir os últimos “produtos” e explorar uma quota maior de possibilidades, em contraposição aos que estão fixos a uma identidade sem escolha, imposta (BAUMAN, 2001). E essa multiplicidade de referências identificatórias não seria possível sem a Globalização, fenômeno que, segundo Giddens (2002, p. 72), emergiu com a modernidade e “diz respeito à interseção entre a presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais ‘à distância’ com contextualidades locais.”

Com os elementos que apresentamos até aqui, podemos dizer que o sistema capitalista no mundo pós-moderno é um contexto muito propício para que o homem interprete a personalidade como resultante da história pessoal, o que, para Leontiev (1978), é uma interpretação reduitiva que pode conduzir a análises fatalistas. O autor exemplifica afirmando que, se uma criança cometeu roubo, não significa que seu destino inevitavelmente será o de ladrão, entretanto, na pós-modernidade, julgar as outras pessoas é muito fácil, com afirmações do tipo: “com tantas oportunidades à disposição, por que alguém foi justamente roubar, por que foi escolher, individualmente, esse caminho para si mesma?”.

Realmente, causa indignação e tristeza constatar que parcela da juventude se envolveu ou tem se envolvida com a criminalidade, mas nossa pesquisa tem justamente como objetivo

demonstrar que explicar a conduta infracional como uma questão de livre-escolha é simplificar demais a complexidade deste fenômeno. Como afirma Roman (2007, p. 13), se a infração for analisada de modo dissociado do contexto histórico e social, “A marginalidade juvenil torna-se assim apenas uma questão de escolha pessoal entre o certo e o errado quando não se está ainda preparado para escolher. O foco é no indivíduo, o que acaba por desfocar ou eludir a multiplicidade de relações que o definem.”

A conduta infracional de um adolescente geralmente é vinculada pelo ideário social a uma agressividade e rebeldia que seria intrínseco à personalidade do adolescente, como se isso naturalmente ocorresse. Foi o que constatou Anjos (2013), analisando revistas destinadas a instruir professores nas questões da adolescência. O autor observou que, nas revistas analisadas, a violência e a agressividade são explicadas de modo acrítico, ao serem concebidas como características naturais do adolescente ou culpa da família. Em uma análise crítica que considera os efeitos da alienação sobre o psiquismo e considera a adolescência como produzida socialmente, é possível inferir que “a adolescência se mostra de forma conflituosa porque a sociedade dividida em classes sociais se apresenta de forma conflituosa” (ANJOS, 2013, p. 125).

Assim, o autocontrole sobre os complexos processos psicológicos e o comportamento, incluindo sobre as emoções, é processo desenvolvido social e historicamente. Analisando a conduta do adolescente no contexto das relações da sociedade capitalista, também é possível inferir que:

[...] uma atitude de descontrole emocional pode ser, em grande parte, reflexo do tipo de relações sociais que predominam na sociedade alienada, especialmente considerando-se o fato de que não são os indivíduos que coletivamente controlam a sociedade, mas sim o capital que determina os rumos da dinâmica social, agindo como uma força quase sobre-humana. (ANJOS, 2013, p. 127).

Em tese de doutorado com adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede de ensino, enfocando o processo de formação da consciência, Leal (2010) percebeu a existência de conteúdos produzidos pelas relações de alienação que imperam na sociedade capitalista e, portanto, conteúdos também alienantes. Os adolescentes sentiam e notavam determinados problemas da sociedade, mas não avançaram na análise, não transcenderam para além da aparência dos fenômenos sociais, o que exigiria uma relação não espontânea com o cotidiano, ou seja, uma relação consciente com a realidade por meio de abstrações mediadas pelo conhecimento científico. Os aspectos expressos – escola, trabalho, valores, política, dinheiro etc. – foram abordados pelos jovens como questões fundamentalmente individuais, naturais do cotidiano.

Para Leal (2010), esta forma alienada de consciência e de individualidade é esperada em uma sociedade cujas relações em grande parte estão fundamentadas na lógica alienadora do capital, dentro e fora das instituições escolares:

[...] este grupo estudado, assim como a maioria dos indivíduos, não conseguiu formar a sua individualidade por meio de um relacionamento consciente, livre e universal com o gênero humano, pois isto só seria possível em um outro tipo de organização social, com outro tipo de relações estabelecidas. Nesta nossa organização, a apropriação das relações sociais objetivas é realizada como uma apropriação espontânea e, desta forma, as relações não aparecem como produto da atividade humana, mas sim como forças naturais a que o indivíduo só pode se submeter, uma vez que são naturais, identificando-se espontaneamente com a situação e interiorizando-a desta forma (p. 292).

Neste ponto, cabe a reflexão de Mello (2013, p. 131) no campo da Psicologia Social, referindo-se às pessoas das classes menos favorecidas socioeconomicamente: “Como construir e manter representações positivas de si mesmo, quando elas são sistematicamente depreciadas pela sociedade como um todo?”. Não queremos estabelecer uma relação direta entre pobreza e ato infracional como a mídia tem feito; no entanto, inquieta-nos perceber que a maioria dos adolescentes que chegam ao CREAS-MSEMA se encontram na faixa da pobreza.

2 O SER HUMANO COMO HISTÓRICO E CULTURAL: UMA INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DE VIGOTSKI

Enquanto recebia orientações em atendimento no CREAS-MSEMA, uma mãe me disse que estava pensando em realizar um exame neurológico no filho para identificar logo as causas da conduta agressiva dele. Perguntou minha visão profissional sobre isso, por ser o Psicólogo que acompanhava o seu filho. Demonstrava-se muito angustiada com a situação e com o próprio fato de ele estar cumprindo uma Medida Socioeducativa que se prolongava mais do que o inicialmente previsto. O exame neurológico apareceu, para ela, como uma solução mágica e indolor, principalmente diante do fato de que analisar e atuar sobre a dinâmica do comportamento de seu filho implicava trabalhar com a mãe e o pai questões que os envolviam inclusive como casal, mas não por ser a família o contexto exclusivamente responsável pelos comportamentos do adolescente.

Quando um adolescente cumpre Medida Socioeducativa, não dá para orientar somente a ele. Em minha experiência, comumente a família se apresenta muito confusa, angustiada, em um nível de preocupação de “cair os cabelos” e com os vínculos familiares permeados por conflitos difíceis de se resolver. Em termos conceituais, de legislação e de Políticas Públicas, já passamos da fase de questionar se a família é ou não importante no processo de ressocialização do adolescente, é ou não responsável pela conduta infracional. Ela *pode ser*, em menor ou maior grau, mas não de forma dissociada do contexto social e histórico, aliás, a própria família é fruto da estrutura e dinâmica social de cada época.

De acordo com Sawaya (2002), quando o assunto é problemas de aprendizagem e de comportamento, a concepção explicativa que historicamente se tornou predominante no imaginário social é aquela que caracteriza o aluno como o responsável pela própria dificuldade que o acomete, desconsiderando as variáveis históricas e culturais (e não somente individuais) que concorreram para a produção da problemática. Na visão da autora, tal responsabilização unilateral tem ocorrido principalmente por um processo de patologização: trata-se do uso de diagnósticos extraídos do âmbito da medicina, da biologia e da psicologia, para explicar e teoricamente resolver a dificuldade apresentada pelo aluno. Como discutimos no capítulo anterior, o processo de alienação dificulta a tomada de consciência de que os avanços e retrocessos no desenvolvimento humano não são produzidos por um ou outro sujeito em particular; são, ao contrário, produzidos na dialética desse indivíduo com o meio social.

O processo de patologização não ocorre somente nas instituições escolares, mas principalmente nelas, pois a escola é uma instituição que reúne, por horas diárias e anos a fio, crianças, adolescentes e adultos que estão lá para se desenvolverem, sendo exigida pela sociedade a exercer sua função de transmitir o conhecimento humano produzido historicamente. E a principal aliada das escolas, e que contribuiu para a produção de teorias que responsabilizam individualmente o aluno por sua dificuldade, foi a Psicologia. Conforme explica Tanamachi (2000), aliada à própria função ideológica da escola de manter a hegemonia capitalista e burguesa, a Psicologia assumiu, junto a outras áreas das ciências humanas, o papel de justificar a discrepância econômica entre classes por meio da criação de teorias que responsabilizam o indivíduo pelo seu fracasso na escala social, contribuindo, desta forma, para a manutenção das relações sociais de dominação.

Inúmeras pesquisas realizadas no Brasil, como a de Collares e Moysés (1996), ou mais recentemente a de Nakamura et al (2007) na cidade de Porto Velho/Rondônia, revelam que a escola continua sendo uma instituição que, para explicar a não aprendizagem dos alunos ou as condutas ‘desviantes’, continuam produzindo diagnósticos psicológicos excessivos, que rotulam e patologizam especialmente os alunos pobres, demonstrando que o complexo cotidiano escolar ainda é marcado por processos de exclusão que afetam a camada social menos privilegiada economicamente.

Lá nas primeiras décadas do século XX, Vigotski (2004) percebia que a Psicologia da época, representada principalmente pela Reflexologia, Behaviorismo, Gestalt e Psicanálise, acabavam por contribuir para a construção de teorias que responsabilizavam a biografia do indivíduo pelo seu psiquismo. Não que essas correntes teóricas da psicologia desconsiderassem completamente o meio externo, mas, para Vigotski, a importância do contexto social e histórico praticamente não era reconhecido pela Psicologia para explicar o psiquismo, ou, quando era, restringia-se à atribuir ao meio cultural a simples função de regular o desenvolvimento. Vigotski entendia que o problema dessas teorias estava no método de análise que empregavam e, por isso, propôs a dialética, argumentando:

É absurdo arrancar primeiro uma determinada qualidade de um processo integral e depois se perguntar sobre suas funções como se existissem por si, totalmente independente do processo integral do qual é uma propriedade. É absurdo, por exemplo, depois de separar do sol seu calor, atribuir-lhe um significado independente e se perguntar que significado tem e que ação pode exercer esse calor (2004, p. 149).

O que mobilizou Vygotski a adotar o método dialético foi o seu comprometimento com a ideia de uma psicologia que contribuísse melhor para a transformação das condições

sociais de seu tempo e de sua localidade, a Rússia das primeiras décadas no século XX. Se a Psicologia continuasse a entender a subjetividade do homem como resultado exclusivo de desejos, impulsos e ideias pessoais, contribuiria muito pouco para modificar as condições de vida que, estas sim, ditavam o rumo do desenvolvimento individual e social para melhor ou para pior. A dialética seria uma forma de transcender essa unilateralidade de visão de homem na Psicologia, pois a questão não ficaria mais restrita no dilema ‘ou o homem ou o meio’, uma vez que os dois seriam dialeticamente considerados.

Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) e seus parceiros de caminhada intelectual, Alexandre Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1904-1979), todos Psicólogos Russos, viveram as consequências de um contexto político repressor que, inclusive, restringiu gravemente a divulgação da teoria histórico-cultural para fora do país. Restrição que não ocorreu por acaso, pois, conforme salienta Tuleski (2008), a teoria de Vigotski, ao investigar o processo de constituição das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da consciência, representava grande importância na época diante da crescente efervescência socialista na Rússia.

Neste projeto de revisão teórica e metodológica da Psicologia, Vigotski encontrou afago nas proposições metodológicas da filosofia marxista, incorporando-as à Psicologia. Ao propor o materialismo histórico e dialético como método de investigação da sociedade, Marx (KONDER, 1983) se fundamenta três pressupostos, fundamentalmente.

Um primeiro, referente ao termo materialismo, traz o papel central do trabalho como atividade humana. O trabalho, para Marx, é principalmente regido por relações sociais de produção que influenciam a forma (valores de mercado, hierarquia, status social, divisão do trabalho) como os homens produzem os bens materiais e culturais, isto é, como produzem suas condições de existência que são, desta forma, condições materiais porque resultam da própria ação do homem (o trabalho) sobre o mundo mediada pelas relações sociais. Esta base material estaria na raiz dos problemas vividos pelo homem na sociedade.

Leontiev (2004b, p. 444) nos ajuda a compreender a apropriação de Vigotski do materialismo ao afirmar que os processos psíquicos na teoria histórico-cultural estão incorporados “à rede de relações de causa e efeito que abrange os acontecimentos do mundo físico real”, socialmente organizados. A formação da consciência (efeito), por exemplo, nessa perspectiva, é compreendida como objetivamente produzida pela atividade humana nas relações entre os homens e com o mundo (causa), sendo tais relações parte constitutiva de determinadas necessidades, determinados valores que se sobrepõem a outros, determinadas concepções de homem, sociedade e mundo, enfim, determinadas condições de existência.

Segundo Konder (1983), um outro aspecto enfatizado por Marx é o caráter histórico de produção das condições de existência, o que significa compreendê-las como estando em movimento de transformação e ligadas aos limites e possibilidades de cada período histórico da sociedade.

Inter-relacionados aos dois anteriores, reside a chamada dialética, uma forma de análise da realidade que busca as inter-relações e contradições entre os diferentes fenômenos, sem dissociar o processo em estudo da totalidade. Pensar dialeticamente é não se contentar com as aparências e com a quietude, mas entender que existe muita tensão em tudo o que há na existência humana e essa tensão, se analisada, mostra facetas inter-relacionadas, contraditórias, complexas, imperfeitas e sempre em transformação. Em uma visão dialética, a atividade humana não apenas produz a consciência, é também constituída por ela. Só assim as bases materiais de existência podem ser analisadas de um ponto de vista histórico.

Foi com base no método dialético marxista que Vygotski (2006) erigiu sua psicologia do desenvolvimento, enfatizando o homem como um ser produzido social e historicamente e desenvolvendo conceitos que nos acenam portas de entrada para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo como processo histórico e cultural, seja na infância, na adolescência ou na vida adulta: o desenvolvimento histórico e cultural da psique, as funções psicológicas superiores, o processo de internalização ou apropriação, a objetivação, o signo, e a mediação. Esta seção se dedica à introdução dessas categorias teóricas da Psicologia de Vigotski.

2.1 O Desenvolvimento Histórico-Cultural Do Psiquismo

Para nossa jornada, partiremos primeiro da definição de psiquismo que, para Vigotski (2004), não equivale a um ou outro processo isolado, como a formação da consciência ou a dinâmica das emoções, o que simplificaria esse objeto de estudo tão complexo e rico. Para o autor, a psique abrange uma série de fenômenos psicológicos que, inclusive, se interrelacionam de forma complexa com os processos fisiológicos, constituindo com eles uma *relação de unidade e não de identidade ou mesma natureza*. Quando se refere ao desenvolvimento do psiquismo em diversas passagens de sua obra (2004, 2006) Vigotski estudou:

1. A consciência, já brevemente definida por nós a partir de Leontiev (1978) como reflexo da realidade na psique;

2. As funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória, a percepção e até as emoções, embora Vigotski tenha falecido antes de endossar sua teoria histórico-cultural das emoções;
3. O desenvolvimento da personalidade que “não é outra coisa que a autoconsciência do homem [...] de si mesmo como uma determinada unidade”¹⁰(VYGOTSKI, 2006, p. 231).

Começemos pelas funções psicológicas superiores, pois é por meio delas que o psiquismo em sua estrutura global se desenvolve. Uma pessoa sem essas funções não adquiriu a estrutura e os processos psicológicos básicos que nos diferenciam dos animais *do ponto de vista psicológico*.

O termo “superiores” indica que tais funções operam de forma mais complexa e consciente, e somente se desenvolvem em cada pessoa (ontogênese) como resultado de um processo cultural de desenvolvimento – com origem, portanto, nas relações sociais. Ao contrário das funções “inferiores”, as quais não superam em importância as superiores por estarem restritas à herança biológica e funcionarem de forma mais automática e incontrolável como ocorre, por exemplo, com a atenção involuntária. Também se diferenciam das superiores por se desenvolvem naturalmente, à medida em que recebem a interferência dos diferentes estímulos no contato com a realidade.

Vigotski insiste reiteradas vezes que a psicologia tradicional, no estudo do psiquismo, não se atentava para a enorme discrepância entre as funções psicológicas que se enraízam na vida social e as psicofísicas de origem orgânica:

A psicologia infantil – tanto a anterior como a atual – se caracterizam precisamente pela tendência inversa, a saber, pretende situar em uma só linha os atos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança e considerar a uns e outros como fenômenos de mesma ordem, de idêntica natureza psicológica, e com leis que se regeriam por um mesmo princípio (VYGOTSKI, 2000, p. 13).¹¹

Apesar da diferença existente, as funções superiores interagem de forma complexa com as inferiores e não se tornam possíveis sem o desenvolvimento do sistema nervoso¹²,

¹⁰ No original: “No es otra cosa que la autoconciencia del hombre [...] de sí mismo como de una determinada unidad”.

¹¹ No original: “La psicología infantil – tanto la anterior como la actual – se caracterizar precisamente por La tendencia inversa, es decir, pretende situar en una sola línea los hechos del desarrollo cultural y orgánico del comportamiento del niño y considerar a unos y otros como fenómenos del mismo orden, de idéntica naturaleza psicológica, y con leyes que se regirían por el mismo principio.”

¹² As complexas relações entre a estrutura do cérebro e os fenômenos psicológicos foram de interesse particular de Luria (1992).

razão pela qual Vigotski situa o desenvolvimento cultural em relação de interdependência com o desenvolvimento orgânico, não no sentido de se originar deste último, mas de tê-lo como pressuposto necessário:

As funções psíquicas superiores, produto do desenvolvimento histórico da humanidade, possuem, também na ontogênese, sua história peculiar. A história do desenvolvimento das formas superiores de comportamento revela uma direta e estreitíssima dependência do desenvolvimento orgânico, biológico da criança e do crescimento de suas funções psicofisiológicas elementares. Mas a relação e a dependência não supõe identidade (VYGOTSKI, 2006, p. 53).¹³

As funções inferiores por si mesmas não concorrem para a organização da vida social, pois estão restritas ao imperativo biológico. Regulado pelo sistema nervoso, é o corpo quem fundamentalmente diz que está com fome, sentindo frio ou calor, por mais que o psíquico intervenha.

Em correspondência com Vigotski, Leontiev (2004a) esclarece o papel fundamental do trabalho no desenvolvimento humano. Entendido como processo de intervenção ou ação do homem sobre a natureza, de um lado o trabalho possibilitou a transformação da natureza em sociedade e cultura e, de outro, provocou transformações substanciais no próprio homem. A principal delas foi o surgimento progressivo do psiquismo, da consciência e as funções psicológicas superiores, o que permitiu ao homem reconhecer em si e nos outros a complexa manifestação dos sentimentos e controlar o próprio comportamento de forma intencional e planejada, à diferença dos animais que inconscientemente operam sob o domínio biológico dos instintos.

Duarte (2001), pedagogo brasileiro, em uma perspectiva marxista denomina de humanização (tornar-se humano) esse processo de apropriação por cada homem da cultura gerada pela humanidade em sua história social no processo do trabalho, e chamou de gênero humano as características especificamente humanas que são desenvolvidas por meio desta apropriação - e não pela herança genética. Ainda segundo Duarte, o homem não apenas se apropria da natureza e da cultura, ele também se objetiva nela, isto é, passa a existir concretamente neste movimento humano, a finalmente agir sobre a natureza como homem.

Isso significa que o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é,

¹³ No original: “Las funciones psíquicas superiores, producto del desarrollo histórico de la humanidad, tienen, también en la ontogénesis, su historia peculiar. La historia del desarrollo de las formas superiores del comportamiento revela una directa y estrechísima dependencia del desarrollo orgánico, biológico del niño y del crecimiento de sus funciones psicofisiológicas elementales. Pero la relación y la dependencia no suponen identidad.”

para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação) (DUARTE, 2001, p. 23).

A atividade humana de trabalho fundou o homem humanizado (com funções especificamente humanas), objetivando-o na natureza, destacando-se neste processo o importante papel criativo da consciência como mediadora do comportamento e, ao fundar o gênero humano, o trabalho criou a base psíquica para a criação da complexa vida em sociedade, sendo o homem, assim, social desde a sua origem. Ao apresentarmos esse desenvolvimento do psiquismo no processo de humanização, os conceitos de apropriação e mediação semiótica, relacionados entre si, são de importância central.

A apropriação, também chamada de internalização em Vigotski (2007), é o processo por meio do qual as funções psíquicas existentes a princípio nas relações sociais são convertidas para o plano interno ou intrapsicológico, à medida que a criança interage com os adultos já portadores do gênero humano. O outro opera como espelho de nós mesmos: “nos comportamos em relação com nós mesmos do mesmo modo que o fazemos em relação aos demais” (VYGOTSKI, 2006, p. 230)¹⁴, e para exemplificar esta lei considerada básica, lembremos o clássico exemplo sobre o gesto de apontar. Inicialmente tal movimento, desempenhado pela criança em direção a determinado objeto, não tem sentido especial para ela. É ao receber em mãos o objeto por meio da ação de um adulto que o movimento é apropriado como um gesto indicador, capaz de auxiliá-la na realidade.

A formação da personalidade em suas funções superiores e consciência é muito mais complexa que o gesto de esclarecer, mas segue o mesmo princípio de conversão do social em individual, sendo necessário reconhecer, ainda, que ocorre de forma dinâmica e não mecanicamente. Além de reestruturar qualitativamente não apenas o psiquismo: a própria forma de o homem se relacionar com o mundo sofre profundas alterações estruturais, como assinala Asbahr (2005).

Mas o que, exatamente, provoca a transformação da psique ao internalizar o social? O signo, designado por Leontiev (2004b, p. 465) como [...] “qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra.” Em “O Método Instrumental em Psicologia”, Vigotski (2004) exemplifica diferentes sistemas de signos: a linguagem, formas de cálculo e numeração, obras de arte, escrita, desenhos, dentre outros. Sendo seu principal representante a linguagem verbal, o signo é assim estruturalmente

¹⁴ Original: “nos comportamos em relación com nosotros mismos del mismo modo que lo hacemos frente a los demás”.

formado por significados relativamente estáveis que inicialmente serviram como meio de comunicação entre os homens, conforme esclarece Martins (2013), para, no curso do desenvolvimento histórico social, operar a serviço da personalidade tanto como fonte que provoca transformações na psique quanto que possibilita ao homem regular conscientemente os próprios processos psíquicos e o comportamento.

Devido a essa característica de meio auxiliar do desenvolvimento, o signo foi denominado de instrumento psicológico pelas várias facetas que o compõem: são criados na atividade humana social e, portanto, são invenções culturalmente artificiais; assim como o instrumento técnico de trabalho permite ao homem transformar a natureza, o signo é instrumento de ação do homem sobre si mesmo; assim como o instrumento técnico (ferramenta) provoca mudanças operacionais no trabalho, o instrumento psicológico (signo) produz transformações na psique à nível global e estrutural; o signo é tipicamente humano, psicológico, produzido historicamente pela humanidade (VIGOTSKI, 2004).

Destacando a importância que a ideia de instrumento psicológico tem na obra de Vigotski, Friedrich (2012, p. 73) exemplifica, mencionando como a memória (processo psíquico natural) pode ser melhor controlada com o auxílio de instrumentos psicológicos (processo artificial) tais como uma folha de papel. Outro exemplo dado por Vigotski que a autora menciona refere-se ao poder da linguagem na regulação dos processos psíquicos: “todos nós conhecemos essa frase ‘mágica’: ‘calma, calma’, que cada um de nós já dirigiu a si mesmo em voz alta ou em silêncio em situações estressantes, com efeitos mais ou menos satisfatórios”.

Outro questionamento já se mostra importante neste ponto. Como se dá a apropriação dos signos de modo a provocar o desenvolvimento estrutural da psique? Se o instrumento psicológico, como mencionamos acima, é o divisor de águas entre a psique objetivada nas relações sociais do mundo externo e a psique internalizada, então o instrumento opera como mediador desse processo de desenvolvimento cultural. Vigotski chegou a esta conclusão, considerando, conforme esclarece Leontiev (2004b, p. 453), que “o caráter mediado têm importância primordial para qualquer função psíquica.” Sobre o conceito de mediação, Martins (2013) adverte:

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como ‘ponte’, ‘elo’ ou ‘meio’ entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (p. 46).

O desenvolvimento psíquico, portanto, encontra-se diretamente relacionado às “condições concretas de vida” (LEONTIEV, 2012, p. 63) de cada pessoa, circunscritas pelas possibilidades e limitações de cada sociedade, razão pela qual Vigotski introduz “a cultura no coração da análise” (PINO 2005, p. 52); e pela lei histórica, pois é pela apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo do tempo que o psiquismo se desenvolve individualmente, de forma processual e em estreita relação com as transformações históricas da época. Segundo Asbahr (2005, p. 37) “O psicólogo russo introduz a psicologia no tempo, ou melhor, introduz a psique no tempo.”

Em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, há um verbete em que Vygotski (2006) traduz de forma evidente o que Pino (2005) quis dizer ao metaforizar a cultura como o órgão mais vital (o coração) da teoria de Vigotski, e o que Asbahr (2005) esclarece como psique introduzida no tempo:

O estudo teórico e prático do desenvolvimento infantil tropeça com uma de suas maiores dificuldades quando se dá uma solução errônea ao problema do meio e seu papel na dinâmica da idade, quando o entorno é considerado como algo externo em relação com a criança, como uma circunstância do desenvolvimento, como um conjunto de condições objetivas, independentes, sem relação com ele, que pelo simples feito de sua existência influenciam sobre a criança. Não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção do meio que se formou na biologia a respeito da evolução das espécies animais. (VYGOTSKI, 2006, p. 264).¹⁵

Percebe-se que há uma enorme diferença entre entender o papel das condições sociais como simples condutor do desenvolvimento, ou entender que essas condições produzem toda a estrutura e o conteúdo do desenvolvimento. No primeiro caso, o papel se reduz à coadjuvante das mudanças. No segundo, o meio social se torna protagonista, pois ao mesmo tempo é o que regula, o que promove e o que origina o desenvolvimento.

Mas o que define os limites e as possibilidades dessa apropriação em cada tempo histórico? O homem ou o meio? Para Leontiev:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que **cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave**. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. (LEONTIEV, 2004a, p. 302).

¹⁵ No original: “El estudio teórico y práctico del desarrollo infantil tropieza con una de sus mayores dificultades cuando se da una solución errónea al problema del medio y su papel en la dinámica de la edad, cuando el entorno se considera como algo externo en relación con el niño, como una circunstancia de desarrollo, como un conjunto de condiciones objetivas, independientes, sin relación con él, que por el simple hecho de su existencia influyen sobre el niño. O se puede aplicar a la teoría del desarrollo infantil la misma concepción del medio que se ha formado en la biología respecto a la evolución de las especies animales.”

Fica evidente que a subjetividade individual é dimensão importante de análise da Psicologia, porém, secundária numa concepção histórico-cultural do psiquismo humano, o que não significa que os aspectos individuais possuem menos valor, mas que devem ser analisados na dialética com o social. Vigotski, Leontiev e Luria acreditavam que apenas por meio deste método dialético-marxista a Psicologia é capaz de contribuir de forma mais efetiva para a transformação das condições objetivas de existência dos homens, ensejo que implica em duas tarefas: a) compreender como as condições sociais são produzidas na existência prática do homem e como este transforma essas condições pela mediação atividade humana; b) Como o psiquismo é transformado neste processo dialético entre o homem e a sociedade. No tempo histórico e social em que vivemos, as duas tarefas acima descritas, que constituem uma unidade metodológica, implicam situar o foco de análise no capitalismo, dado que as relações sociais contemporâneas estão regidas pelo modo capitalista de organizar e produzir a vida.

Neste contexto, a consciência é uma das principais aquisições psíquicas do homem, pois, segundo Leontiev (2004a), representou um marco na evolução do homem que, antes do surgimento da consciência, era semelhante a um animal que funciona por um aparato biológico instintivo. Leontiev (2004a) explica que esse aparecimento da subjetividade consciente do homem só foi possível porque o trabalho modificou a anatomia e a fisiologia humana, destacando-se o cérebro, os órgãos dos sentidos e aqueles da atividade externa, o que abriu caminho para uma segunda etapa do desenvolvimento, na qual o trabalho agregou complexas estruturas e conteúdos psíquicos à subjetividade humana. Trata-se de um desenvolvimento que possibilitou avanços fundamentais, pois, enquanto os animais estão presos à realidade em sua forma sensível imediata, o homem transcende a sensibilidade material e reflete conscientemente a realidade em sua dimensão simbólica.

2.2 A Consciência e Seu Processo de Formação pela Atividade Humana

Em seu projeto de re-visão da metodologia psicológica, Vigotski (2004) considerou que a psicologia evitava estudar a consciência e, quando o fazia, oscilava entre o extremo de considerá-la como campo de ação e reação de estímulos reflexos (Reflexologia, Psicologia Comportamental), ou desvinculada da influência das bases sociais objetivas de existência.

Por meio da dialética, Vigotski buscou superar as idéias até então existentes sobre a consciência, entendendo-a como uma unidade de um sistema psicológico constituído na relação dialética entre objetivo e subjetivo. Ao mesmo tempo, centralizou a importância da

consciência no comportamento humano: “O sujeito sempre pensa consigo mesmo e isso nunca deixa de influir em seu comportamento” (VIGOTSKI, 2004, p. 57). Mais tarde, no início da década de 1930, retomou o problema da consciência à luz dos conceitos desenvolvidos na teoria histórico-cultural, localizando, no centro da análise, a função da motivação e das emoções na dinâmica da consciência, intenção teórica que não se concretizou devido seu falecimento (LEONTIEV, 2004b).

Foi Leontiev quem desenvolveu uma teoria abarcando as relações entre atividade e formação da consciência (ASBAHR, 2005), razão pela qual nos embasamos neste autor.

De acordo com Leontiev (1978), a consciência é um sistema de imagens subjetivas estruturadas por significações e sentidos pessoais. Referindo-se ao trabalho criativo de Vigotski, Leontiev (2004b) comenta que, em sua análise, o problema do significado era a direção teórica que Vigotski tomava antes de falecer:

Fica evidente que, para analisar a estrutura da consciência, não se deve começar pelo estudo de funções isoladas, mas pelo estudo dos sistemas psicológicos. Mas Vigotski não teve tempo de levar a cabo essa análise. Existem fundamentos para supor que, de acordo com a lógica de sua teoria, deveria ter situado o significado no centro da consciência, problema sobre o qual trabalhou intensamente durante os últimos anos de sua vida (LEONTIEV, 2004b, p. 468).

Leontiev (2004a) definiu o significado como componente central da consciência. Também chamado por ele de significação. De acordo com esse teórico, a significação:

É a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. **A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.** (LEONTIEV, 2004a, p. 100, grifo meu).

Ao longo do desenvolvimento das sociedades e da humanidade, os homens cristalizaram na linguagem sua rica experiência acumulada sobre o funcionamento da psique e da realidade, generalizando essa experiência na forma de significações. O que é um ato infracional, o que é um adolescente, as denominações dadas às diferentes emoções como alegria, tristeza e raiva, são exemplos de significações coletivamente produzidas que adquirem particularidades de acordo com o contexto social e o período histórico.

À medida em que o indivíduo se apropria das significações no seu psiquismo é que, segundo Leontiev (2004a), a consciência se forma e se modifica. E a apropriação acontece nas relações que a pessoa progressivamente vai estabelecendo com outras pessoas e com o

mundo: “devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações”. (LEONTIEV, 2004a, p. 89). Deste modo, conforme esclarece o autor, a consciência se forma no processo de internalização do social e não é naturalmente desencadeada por mecanismos biológicos ou psicológicos herdados: “qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica.” (LEONTIEV, 2012, p. 74).

Porém, o indivíduo não recebe as significações de modo passivo, mas dialeticamente. Para Leontiev (2004a), a forma como cada pessoa se apropria das significações constitui em processo da maior importância. Já estamos falando de um processo mais individual, pessoal, o processo de formação dos sentidos pessoais:

O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também **o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim.** (p. 102).

Partindo da teoria da atividade de Leontiev, Asbahr (2005, p. 52) destaca a dialética entre significação social e sentido pessoal: “o homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos”. Por mais semelhante que o sentido de uma pessoa seja ao de outra, ele sempre será individual, por isso é chamado de pessoal. As possibilidades expressivas dos sentidos pessoais são incontáveis. Mesmo que produzidos a partir de um mesmo conjunto de significações, a amplitude expressiva dos sentidos pode variar enormemente, o que demonstra a complexidade do processo de reflexão da realidade na psique. Para alguns adolescentes, a Medida Socioeducativa (significação) adquire o sentido de restrição injusta, enquanto para outros aparece como consequência justa. Para Leontiev (1978, p. 26), é o sentido pessoal quem traduz o desenvolvimento da consciência e da personalidade num nível mais profundo de transformação do “sistema de relações sociais objetivas e sua expressão”.

Portanto, as condições de existência de cada indivíduo e os diferentes lugares sociais que ele ocupa nas relações sociais no decorrer de sua história é que determina o seu tipo de consciência, tanto em termos de estrutura como de conteúdo. Mas para compreender o conteúdo e a dinâmica da consciência de uma pessoa, Leontiev propõe que não basta olhar para as características das relações sociais. É necessário analisar a atividade humana que

acontece no interior dessas relações, pois, conforme Leontiev (2004a), o homem somente estruturou seu psiquismo por meio da atividade. Conforme o autor:

A base real para a personalidade humana é o agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, porém relações que são realizadas, e são realizadas através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades multifacetadas. [...] desvela o caminho para a compreensão da personalidade em sua real concretude psicológica. (LEONTIEV, 1978, p. 10).

Mas em que consiste, afinal, a atividade? Segundo Leontiev (1978), a atividade é todo processo que contém a seguinte dinâmica e estrutura:

- É desencadeada e conduzida por um ou mais motivos, de caráter emocional e/ou intelectual;
- Esses motivos são os objetos que se conectam com as necessidades;
- É concretizada por um conjunto de ações;
- É concretizada por procedimentos que são as operações necessárias para que as ações se realizem;

Podemos exemplificar a estrutura da atividade partindo de minha experiência de trabalho no CREAS-MSEMA. O adolescente que está cumprindo Medida Socioeducativa sente medo (emoção) de ser privado de liberdade (necessidade de permanecer em liberdade) e, para evitar a concretização da realidade que o amedronta, se motiva para cumprir a Medida Socioeducativa (objeto) de acordo com as regras estabelecidas pela lei. Para chegar ao atendimento de rotina na instituição, se desloca até ela (ação) pegando o ônibus, passando o cartão de passe, sentando no banco (operações).

Leontiev (1978) destaca que experiências internas como o desejo não conseguem, por si só, originar a atividade, pois é preciso que o desejo ou a necessidade se conectem objetivamente com o objeto, é preciso que o indivíduo encontre na realidade o objeto imaginado. É por isso que o objeto, ao se ligar com a necessidade, é o motivo gerador da atividade. Este esquema, descrito por Leontiev (1978, p. 14) como “atividade>necessidade>atividade”, é o que se afina com a perspectiva marxista, bem diferente do esquema “necessidade>atividade>necessidade”. Desta forma, “[...] o problema psicológico principal reside em compreender qual é o objeto de dado desejo, vontade ou paixão.” (LEONTIEV, 1978, p. 15).

Outro aspecto da dinâmica e da estrutura da atividade são as emoções. Para Leontiev (1978), elas são *o resultado da atividade* e, ao mesmo tempo, *o mecanismo que a movimenta*,

como se, antes de perceber racionalmente a atividade, o indivíduo já a sentisse sensorialmente. Este sentir (medo, alegria, raiva) atribuem afetos positivos ou negativos aos motivos, refletindo relacionamentos entre tais motivos e sua possibilidade de sucesso.

Se o sentido é criado na atividade do homem, nas relações sociais e nas relações com o mundo, a compreensão deste sentido implica em primeiro lugar no entendimento do motivo que impulsionou a atividade. Leontiev (2012) exemplifica:

Admitamos que uma criança está ocupada, fazendo sua lição de casa e resolvendo um problema posto nesta lição. É claro que ela está consciente do propósito desta ação – descobrir a resposta requerida e escrevê-la. E sua ação se dirige precisamente para isso. **Mas qual é o propósito reconhecido, isto é, que sentido tem essa ação para a criança? Para responder, precisamos saber de que atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual é o motivo da ação.** Pode ser que o motivo aqui seja aprender matemática; talvez ele seja não aborrecer o professor; e finalmente, quiçá, seja ter a oportunidade de brincar com os colegas. Objetivamente, em todos estes casos, o propósito permanece o mesmo: solucionar o problema dado. Mas seu sentido, para a criança, será diferente cada vez; portanto, suas ações, em si mesmas, serão, é claro, psicologicamente diferentes. (LEONTIEV, 2012, p. 72, grifo meu).

Ao afirmar que a compreensão do sentido da ação pressupõe identificar o motivo que a gerou, é importante ressaltar ainda que Leontiev (1978) se refere a motivos formadores de sentido, aqueles que não apenas mobilizam a atividade, mas também lhe atribuem sentido. Os motivos que não produzem sentido desempenham o papel de estimular a atividade positiva ou negativamente. Uma atividade pode ser impulsionada por distintos motivos ao mesmo tempo, sendo importante distinguir os motivos que geram sentido daqueles que desempenham a função de estimuladores.

Existe ainda uma hierarquia de motivos, de modo que os principais baseiam o comportamento habitual e constituem a estrutura da personalidade. Esses diferentes motivos podem operar de forma independente um dos outros, estarem muito próximos, distantes, e/ou no interior de uma mesma esfera motivacional. Compreender os motivos principais de uma pessoa é entender parte do funcionamento de sua personalidade, sendo importante ressaltar, ainda, que os motivos podem ou não serem conscientes, pois mesmo quando algum motivo não é reconhecido conscientemente ele se encontra refletido na psique e atua sobre o comportamento (LEONTIEV, 1978). O desafio está posto:

[...] como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade. (LEONTIEV, 2004a, p. 98).

Nessa perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade é, assim, pressuposto necessário para a compreensão da consciência, na medida em que consciência e atividade operam como uma unidade dialética. E o inconsciente? Como a Psicologia Histórico-Cultural entende este conceito?

Para Vigotski (2004), delimitação do que seria a consciência implica considerá-la ao lado das proposições de psique e inconsciente e, ainda, entendê-las como um problema fundamentalmente metodológico.

É psicológico o inconsciente e pode ser considerado dentro de outros fenômenos homogêneos como mais um aspecto dos processos de comportamento junto com os processos psicológicos [de base fisiológica] a que nos referimos antes? Também a esta pergunta já respondemos acima ao analisarmos a psique, e afirmávamos que é preciso considerar esta (a psique) como parte integrante de um processo complexo que não se limita em absoluto a sua vertente consciente; por isso, consideramos que em psicologia é completamente lícito falar do psicologicamente consciente e inconsciente: o inconsciente é potencialmente consciente” (p. 156).

Como se pode observar, Vigotski não equipara a psique ao campo da consciência e assume a existência do inconsciente; no entanto, os compreende a luz da psicologia dialética que busca apreender a psique em suas relações complexas e sob o ponto de vista do desenvolvimento. Analisa, desta forma, que a psique tem uma base orgânica, isto é, se interrelaciona de forma complexa com os processos fisiológicos, constituindo com eles uma relação de unidade e não de identidade (de mesma natureza). E que o inconsciente, apesar de existente, é apenas um dos componentes que integram essa unidade. Quando nos propomos a analisar determinada conduta ou fenômeno psicológico, um pressuposto básico para Vigotski é tomar como ponto de partida os diferentes processos que atuam como uma unidade, por isso não deixaremos de ressaltar, na análise dos dados, momentos em que os adolescentes não demonstram consciência acerca de determinadas emoções e motivos.

Com o arcabouço teórico que apresentamos até aqui, é possível esclarecer que destacamos o conceito de consciência por quatro motivos: a) Por ser o ponto de chegada de todo o desenvolvimento psíquico: quem se desenvolve inevitavelmente enriquece sua consciência; b) Por ser o ponto de chegada também da Medida Socioeducativa: se o adolescente sair com a mesma consciência que tinha ao iniciar a Medida, é porque ela não contribuiu efetivamente para transformações no âmbito do psiquismo; c) Para demonstrar que a consciência é formada por significações sociais que são convertidas em sentidos pessoais, e entender essa dialética, desenvolvida pela atividade humana, é caminho crucial para a compreensão da realidade desses jovens; d) A tomada de consciência de que podemos ser

sujeitos cada vez mais ativos no árduo e contínuo processo de fazer e reinventar a nossa própria história de vida.

2.3 A Função da Escola Neste Contexto

Em *Teoria e Método em Psicologia*, Vigotski (2004, p. 99) afirma que a “educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude”, o que abarca o psiquismo de forma geral e nele a personalidade, funções superiores e a consciência.

Deste ponto de vista, a educação escolar é central para o desenvolvimento psíquico. Sua ausência ou precariedade na vida de qualquer pessoa limita imensamente suas possibilidades de apropriação do gênero humano e, conseqüentemente, do desenvolvimento psíquico. Como afirma Martins (2013, p. 10): “não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos”. Edessa transmissão deve se encarregar principalmente a escola. É neste sentido que, para Duarte (2001, p. 15) “A educação é a formação do indivíduo enquanto um ser essencialmente social e histórico.”

O que promove o desenvolvimento psíquico? Vigotski (2007) esclarece como condição *sine qua non* a aprendizagem. Partindo de uma zona de desenvolvimento real constituída daquelas funções já desenvolvidas, o aluno deve ser desafiado a objetivar na natureza humana sua zona de desenvolvimento proximal, referente àquelas funções que não consegue desenvolver sozinho. Sendo o conhecimento científico historicamente acumulado, condição necessária ao processo de humanização, caberia principalmente à escola o papel de mediadora entre o potencial dos alunos virtualmente expresso na zona de desenvolvimento proximal e a sua objetivação na realidade.

O professor ocupa lugar fundamental neste contexto, pois se encontra legitimado pela sociedade como principal mediador daqueles signos cristalizados no conhecimento científico. Facci (2003) destaca a importância que Vigotski atribui à apropriação do conhecimento cientificamente organizado como caminho para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, no processo de ensino-aprendizagem, compreende que a mediação do professor na ação pedagógica é muito mais eficaz quando realizada de forma consciente desde a etapa de planejamento.

Neste contexto, Saviani (2004, p. 47) relembra que o professor se depara com um “aluno vivo, inteiro, concreto”, um indivíduo que é formado pela síntese de determinadas relações sociais e, portanto, não deve ser tratado como um “aluno empírico” reduzido a um certo conjunto de abstrações e variáveis estatísticas que não ultrapassaram a aparência (empírico imediato).

O autor ilustra esta questão com o tema referente aos interesses. Um aluno observado superficialmente, empiricamente, possui desejos e interesses que dizem respeito a uma situação imediata, por exemplo, quando a criança que se volta para atividades que geram prazer instantâneo e não demandam esforço. Se este aluno for considerado concretamente, tais interesses não equivalem a seus “interesses reais” (SAVIANI, 2004, p. 48), pois ele nasceu em uma sociedade constituída de determinadas relações sociais e, por isso, seu interesse real é justamente se apropriar das objetivações simbólicas e materiais humanamente produzidas. É em função disso, conclui Saviani, que o professor não deve abrir mão de um ensino dirigido, consciente, baseado em um currículo rico nas possibilidades de assimilação das referidas objetivações. Para Duarte (2001, p. 22), “o conhecimento do que” o aluno “pode vir-a-ser” é olhar para além das aparências e fundamental em qualquer atividade pedagógica que se proponha emancipadora.

À luz da teoria histórico-cultural, podemos compreender estudos em Psicologia Escolar Crítica (SOUZA, 2007; SOUZA, 2009; TADA, 2009) que esclarecem a permanência nos estabelecimentos de ensino como realidade destinada fundamentalmente aos alunos que atendem às expectativas da escola em termos de ritmo de aprendizagem e comportamento, apesar do maior acesso à escolarização se comparada com o início da educação formal no Brasil. O desenvolvimento psíquico propiciado pela escola ao longo da história, pode, assim, não ocorrer em toda sua potencialidade se baseado em mediações excludentes e estigmatizantes e, por isso, pouco contributivas para a permanência e apropriação do aluno no espaço escolar, especialmente para a criança e o adolescente que carrega o rótulo de perigoso e transgressor.

Em nossa análise, esse entendimento de que a escola nem sempre é a ‘boa samaritana’ que acolhe e exerce sua função com todos os alunos, é fundamental para contextualizarmos o processo de exclusão social que os adolescentes em Medida Socioeducativa vivem, para demonstrar o quanto estão em desvantagem se comparados com os ‘bons alunos’.

Em estudo com profissionais da educação e discentes, Silva e Salles (2011) observaram que as dificuldades encontradas para lidar com o adolescente em Liberdade Assistida são as mesmas apresentadas pelos demais alunos da escola. Entretanto, apesar da

semelhança, as autoras concluíram que o adolescente que cometeu ato infracional era visto de forma discriminatória, com a expectativa de que se comportaria mal e não se dedicaria aos estudos.

A pesquisa de Oliveira (2011), realizada em duas Unidades Socioeducativas de privação de liberdade, no interior do Estado de Rondônia, corrobora a presença do estigma na relação com os adolescentes em conflito com a lei, com consequências para o desenvolvimento dos mesmos. Ao invés de se constituir em um contexto de aprendizagem e reflexão, as oficinas e o processo de escolarização realizadas nas Unidades eram marcadas pela moralização, catequização e assistencialismo, impossibilitando, desta forma, o acesso deste adolescente aos signos culturais por meio da apropriação do conhecimento científico.

3 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, bem como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo promulgado em 2012, não determinam exatamente quais as técnicas, os recursos e as intervenções que o técnico e a instituição devem empregar durante o acompanhamento do adolescente. Há uma certa liberdade, e avaliamos isso como aspecto positivo, no sentido de permitir a fruição da criatividade e a adequação da Medida às necessidades dos adolescentes de cada região. Outros aspectos já são previamente determinados: a frequência escolar do adolescente, o comparecimento aos atendimentos e demais atividades no CREAS-MSEMA ou fora da instituição. E outros podem, ainda, serem determinados pelo Juiz: obedecer aos pais, trabalhar e/ou frequentar cursos profissionalizantes, frequentar o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

Dependendo de como todas essas intervenções forem desenvolvidas, a Medida Socioeducativa pode contribuir na mediação de saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico, ou é capaz de produzir consequências negativas nesse desenvolvimento. A viabilização prática da Medida Socioeducativa se encontra, portanto, entrelaçada a um determinado conceito de desenvolvimento humano, especialmente de como ocorre o desenvolvimento psíquico na adolescência.

Dentre os fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, foi Vygotski (2006, p. 11) quem mais estudou o desenvolvimento psíquico na adolescência, chamando-a de “idade de transição”. No IV Volume de suas Obras Completas, com o título *Psicología Infantil* (VYGOTSKI, 2006), aborda temas clássicos da Psicologia do Desenvolvimento da infância e da adolescência, trazendo uma série de pesquisas realizadas na época e constantemente preocupado em demonstrar as diferenças entre cada fase.

Vygostki (2000, 2006) abordou o desenvolvimento humano, incluindo o período da adolescência, como um complexo processo produzido em cada pessoa à medida em que ela se apropria do conteúdo cultural circundante. Os adultos são os principais mediadores deste processo de apropriação, pois, teoricamente, já integraram ao seu psiquismo as estruturas e dinâmicas próprias de um ser humano. É por meio dessa apropriação que a criança aprende a falar, a pensar, a se relacionar, a se comportar a partir dos períodos de desenvolvimento. Mas, como o conteúdo cultural é definido de acordo com as particularidades de cada época e do contexto social do indivíduo, as pessoas também são diferentes, pois se apropriaram de determinadas especificidades.

A seção interior, dedicada à definição de consciência, nos instrumentalizou para compreender sua estrutura e como se forma, mas é nesta terceira seção que contextualizamos a formação da consciência no adolescente, destacando, também, as seguintes categorias correlacionadas: funções psicológicas superiores, pensamento por conceitos, autoconsciência, personalidade, imaginação e criatividade.

3.1 Os Interesses Como Forças Motrizes do Desenvolvimento

Para Vygotski (2006, p. 11), a compreensão de como o adolescente se desenvolve psiquicamente exige o entendimento das “forças motrizes” que impulsionaram as transformações na estrutura psicológica e no comportamento e, ainda, analisar tais forças na complexidade de seu desenvolvimento sociocultural. Sem a busca pelas causas do comportamento, o trabalho da Psicologia, de acordo com esse teórico, fica pela metade.

As “forças motrizes”¹⁶, que variam em cada fase da idade e regem as transformações produzidas no comportamento, são os “interesses”. Entendê-los “é a chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente”¹⁷ (VIGOTSKI, 2006, p. 11). Segundo Vygotski (2006), os psicólogos de sua época não levavam em consideração as mudanças e movimentos do processo de formação dos interesses, e se iludiam ao conceber que nada de muito novo acontecia no desenvolvimento psíquico do adolescente se comparado com uma criança de 03 anos. Para Vigotski, não se tratava de somente rever criticamente a produção teórica sobre a questão dos interesses, mas elaborar uma teoria consistente neste assunto, dado que, em sua análise, os trabalhos existentes eram fundamentalmente empíricos.

Vygotski (2006) criticava o que considerou serem teorias mecanicistas, por reduzirem a aquisição de interesses a um mecanismo de treinamento ao destacarem a influência da repetição de hábitos e não diferenciarem de modo consistente os interesses adquiridos dos instintos. Reduzir interesses a instintos não explica como o homem supera as limitações de sua natureza biológica ou animal. Quanto à teoria estruturalista, o autor a criticou essencialmente por não reconhecer o princípio histórico-cultural do desenvolvimento dos interesses. O que mais o incomodava, ao estudar as teorias predominantes, era constatar que dissociavam o aspecto objetivo (realidade objetiva) do subjetivo (realidade interna), isto é, a ausência do pensamento dialético na análise dos interesses.

¹⁶ No original: “[...] Fuerzas motrices [...]”

¹⁷ No original: “[...] es la clave para entender todo el desarrollo psicológico del adolescente.”

Os interesses são impulsionados por necessidades, na dialética entre a subjetividade e o meio externo. Os objetos podem influir direta ou indiretamente sobre o comportamento, pois “[...] nos provocam, nos atraem ou repelem, nos seduzem ou desviam. Seu papel não é passivo, mas ativo com relação à própria necessidade”¹⁸ (VYGOTSKI, 2006, p. 20). Enquanto que as necessidades e atrações internas, por sua vez

Ampliam infinitamente o círculo de objetos que tem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam sua conduta, como, a par do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo (VYGOTSKI, 2006, p. 24).

Vale lembrar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a realidade externa desenvolve a subjetividade (dialeticamente), e não apenas aciona ou regula nosso corpo e psique. Nesta perspectiva, segundo Vygotski (2006, p. 18), os interesses “não se adquirem, mas se desenvolvem”¹⁹, e a investigação dos interesses do ponto de vista do desenvolvimento foi a inovação mais importante. Neste processo, explica Vygotski (2006, p. 25), assim como a mariposa deixa a velha forma de crisálida, novos interesses se desenvolvem por meio de um “[...] largo processo de extinção dos interesses infantis na idade de transição, particularmente sensível e com frequência doloroso [...]”²⁰.

Na sociedade capitalista, esta sensibilidade e dor são amplificadas. De acordo com Anjos (2013), o embate entre a individualidade em-si alienada e a individualidade para-si, em graus distintos, permeia o indivíduo durante toda a vida, pois a desigualdade social inerente ao capitalismo não oportuniza a todos as condições materiais e simbólicas para apropriação das objetivações genéricas elevadas (arte, ciência) e, conseqüentemente, faz da individualidade para si um constante ideal a ser conquistado a duras penas. “E nesse ponto pode-se dizer que a adolescência é dramática. Não num sentido idealista, abstrato e metafísico, mas a adolescência é dramática porque a luta pela individualidade para-si é dramática na sociedade contemporânea” (ANJOS, 2013, p. 57).

Outro aspecto a ser considerado, segundo Vygotski (2006), é que os interesses ou as forças motrizes se desenvolvem de modo diferente dos hábitos ou mecanismos do comportamento. Estes continuam existindo, mas no interior de uma nova estrutura de interesses que passa por profunda e intensa mudança, exemplificando com a seguinte

¹⁸ No original: “[...] nos povocan, nos atraen o repelen, nos ordenan, nos seducen o desvían. Su papel no es passivo, sino activo com relación a la própria necesidad.”

¹⁹ No original: “Los intereses no se adquieren, se desarrollan”.

²⁰ No original: “[...] largo processo de extinción de los intereses infantiles en la edad de transición, particularmente sensible y com frecuencia doloroso [...]”.

situação: se o adolescente for colocado diante de tarefas que requerem hábitos mecânicos, já desenvolvidos, não se observa nenhuma diminuição do desenvolvimento intelectual, mas também nenhum avanço. Somente se vinculados a uma nova estrutura de interesses, tais mecanismos podem sofrer modificações substanciais.

Toda esta discussão a respeito dos interesses como forças que alavancam o desenvolvimento é de fundamental importância no contexto do trabalho com adolescentes que cometeram ato infracional. No século XIX e sobretudo no século XX, difundiu-se a ideia de que a mera punição deveria ser substituída por medidas de caráter educativo ou pedagógico, sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente, o instrumento jurídico mais moderno que incorpora esta perspectiva.

E onde podemos situar, na Medida Socioeducativa, o problema dos interesses? Trabalhando com esses adolescentes, a cada dia foi se mostrando evidente que a Medida visa o desenvolvimento de novos interesses, especialmente centrados na atividade de escolarização e de trabalho, bem como a conservação e o fortalecimento deles quando existem. Como o próprio Vygotski (2006) dizia, trata-se de um processo complexo de formação e deve ser tratado como tal. A discussão sobre as contribuições da Medida Socioeducativa encontram-se na seção dedicada à análise e discussão dos dados.

Outro aspecto evidenciado por Vygotski (2006) é a base biológica dos interesses. Segundo ele, o problema não consistia em reconhecer a influência das atrações biológicas que se intensificam com a maturação sexual. O problema era superestimar o papel da maturação sexual e não considerar suas relações com o contexto sociocultural, como nas teorias correntes. A forma mais dialética de reconhecer o desenvolvimento biológico do adolescente significava entender que “a medida que aparecem as novas atrações, que constituem a base biológica para a reestruturação de todo o sistema de interesses, os interesses se reestruturam e se formam do topo, a partir da personalidade em seu processo de maturação e da concepção de mundo do adolescente²¹” (VYGOTSKI, 2006, p. 36). Desta forma, as atrações são elevadas “[...] a uma etapa superior e transformadas em interesses humanos, por si mesmos se convertem em momentos internos integrantes da personalidade²²” (p. 36). Para o autor, este seria o caminho de compreensão mais adequado, desde que ligado a uma concepção histórica

²¹ No original: “A medida que aparecen las nuevas atracciones, que constituyen la base biológica para la reestructuración de todo el sistema de intereses, los intereses se reestructuran y se forman desde arriba, a partir de la personalidad en su proceso de maduración y de la concepción del mundo del adolescente.”

²² No original: “[...] a um peldaño superior y transformándolas en intereses humanos, por sí mismos se convierten en momentos internos integrantes de la personalidad.”

e social de adolescência, ou seja, sem perder de vista as singularidades constituídas em cada segmento sociocultural.

É lugar comum, no discurso contemporâneo, a idéia de que existem “juventudes”, no plural, em contraposição a uma adolescência homogênea. No entanto, parece que não fica evidente as razões pelas quais ocorre essa heterogeneidade.

3.2 Os Períodos e as Crises do Desenvolvimento

Para Vygotski (1991), a periodização do desenvolvimento, que é a demarcação do desenvolvimento em seus períodos estáveis e em suas crises, foi erroneamente investigada pela psicologia tradicional. Esta não se fundamentou no pensamento dialético e, portanto, mais descreveu do que explicou o fenômeno, bem como tomou como verdadeiras as manifestações externas ao invés de investigar as leis internas. Para Vygotski, só o método dialético permite observar o surgimento de novas formações:

Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em o aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado²³. (VYGOTSKI, 2006, p. 254 - 255).

Conforme o autor, determinadas mudanças da personalidade se processam na criança de forma tão lenta que praticamente passam despercebidas, até que, ao final da mudança, estão maturadas o suficiente para se mostrarem externamente. Tratam-se de períodos mais estáveis do desenvolvimento. Já com as crises, a lógica seria distinta. Segundo Vygotsky (2006), as crises se assemelham mais a um tipo de desenvolvimento revolucionário, pois acontecem em um ritmo mais brusco, impetuoso, e apresentam mudanças substanciais em um período breve de tempo.

Mas uma outra característica das crises é de particular interesse em nosso estudo. A chamada “[...] índole negativa do desenvolvimento²⁴” (VYGOTSKI, 2006, p. 257). Conforme o autor, a psicologia da época entendia que as idades críticas se caracterizam muito mais por uma perda dos interesses já desenvolvidos, pelo esvaziamento da relação consigo mesmo e com o mundo externo, do que se caracterizam pelo aparecimento de novos interesses, de

²³ No original: “Entendemos por fomaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado.”

²⁴ No original: “[...] índole negativa del desarrollo.”

novos desejos, processos internos e atividades. O potencial criativo da crise estaria em segundo plano. É por essa perspectiva muito negativista que, segundo Vygotski (2006), as crises acabam sendo significadas socialmente como rebeldes e contestadoras, visão especialmente predominante nas concepções veiculadas sobre a adolescência que, ao contrário do que a sociedade em geral pensa, são concepções socialmente constituídas e difundidas pela mídia com a ajuda do meio científico, sobretudo da Psicologia, conforme revelam estudos recentes como o de Bock (2007), Leal (2010), Mascagna (2009).

Conforme esses autores, a Psicologia do desenvolvimento e a Psicanálise elaboraram teorias que atribuem à adolescência características que supostamente constituem sua natureza, como rebeldia, instabilidade emocional, tendência a estabelecer grupos, luto pela infância perdida, alterações corporais de maturação da sexualidade, dentre outras, e essas características continuam aglutinadas nas significações sociais contemporâneas. O preço pago pela naturalização do período da adolescência é o conhecimento superficial ou o desconhecimento dos processos históricos e sociais que concorrem para a produção dessas características que, de um ponto de vista empírico, realmente se observam nos adolescentes, mas sem uma compreensão de como são produzidas na dialética complexa entre a história individual e as relações sociais, no bojo da sociedade capitalista. A este respeito, Mascagna (2009) conclui que:

[...] os estudos sobre a adolescência continuam reforçando a visão natural da mesma, impedindo a superação do conceito abstrato da adolescência. Essa idade continua sendo entendida como um momento de crise, não como Vygotski define, crise como salto qualitativo [...], mas como negativa e cheia de dificuldades, a qual os jovens são incompreendidos, estão à mercê de seus próprios hormônios e impulsos e cabe aos adultos compreender essa fase e tentar, da melhor forma possível, fazer com que seja uma passagem menos turbulenta e menos sofrida para o jovem, já que, segundo as teorias contemporâneas, ele terá que passar por ela, visto que é inevitável. (MASCAGNA, 2009, p. 26).

Neste contexto, no qual impera o modo de pensar naturalizante e idealista na produção dos significados do que é ser um adolescente e de como este período surgiu, não é de se espantar que os adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa, por terem transgredido a lei, estejam ainda mais propensos a serem vistos de forma negativa, pois concretizaram aquilo que é um temor generalizado das fantasias sociais que associam idealisticamente a adolescência à agressividade, à rebeldia, tanto que os pais costumam se surpreender muito quando o adolescente demonstra uma conduta mais adaptada no cotidiano, e ‘de repente’ cometem um ato infracional.

De acordo com Vygotski (2006, p. 259), os aspectos negativos ou destrutivos do desenvolvimento como a ‘rebeldia’, apenas escondem ou representam o lado inverso das novas mudanças criativas que acompanham as crises: “Por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, em uma passagem a uma forma nova e superior.”²⁵

Apropriando-se de estudos empíricos realizados em sua época, Vygotski elenca as diferentes crises do processo de desenvolvimento infantil até o início da adolescência.

A crise pós natal separa o período embrional do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da infância inicial. A crise dos três anos é o passo da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura a ponte de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar para a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária. (VYGOTSKY, 2006, p. 258)²⁶.

Apesar desta caracterização por idade, Vygotsky (2006) reconhecia que é difícil precisar o momento de início e de término de cada crise, pois apresentam variações enormes em suas características, entrelaçadas com as condições internas e externas. E em cada crise, o indivíduo pode vivenciar angustiantes conflitos interiores e nas relações interpessoais, o que também é muito variável individualmente.

As leis fundamentais que regem esse desenvolvimento é que podem permanecer as mesmas. Segundo o autor, cada período crítico do desenvolvimento é marcado pelo surgimento de uma estrutura única, específica e central, que funciona como uma estrutura global e não de modo fragmentado. É o todo da estrutura que determinará o curso, a dinâmica e as conexões entre as partes isoladas, guiando a reorganização da personalidade consciente da criança. Esta passa, então, a se relacionar com o mundo externo e consigo mesma de uma outra maneira, com alterações no modo de perceber sua interioridade. A dinâmica que rege esse desenvolvimento parte das relações estabelecidas entre a criança e o seu entorno social,

²⁵ No original: “Tras cada síntoma negativo se oculta un contenido positivo que consiste, casi siempre, en el paso a una forma nueva y superior.”

²⁶ No original: “La crisis postnatal separa el período embrional del desarrollo del primer año. La crisis del primer año delimita el primer año de la infancia temprana. La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad pré-escolar y la escolar. Y, finalmente, la crisis de los trece años coincide con un viraje en el desarrollo, cuando el niño pasa de la edad escolar a la pubertad. Tenemos, por tanto, un cuadro lógico, regulado por determinadas leyes. Los periodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a outro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.”

que são diferentes à medida que a criança cresce e ocupa novas posições sociais. Assim, a cada nova “*situação social do desenvolvimento*”²⁷ (VYGOTSKI, 2006, p. 264, grifo do autor), a estrutura anterior serve como base para a formação de uma nova estrutura que, ao ser concluída, indicará o término daquela etapa do desenvolvimento.

Nesta perspectiva histórica e social, Leontiev também escreveu sobre a periodização do desenvolvimento individual. Referindo-se às diferentes situações sociais que se apresentam ao indivíduo ao longo da vida, Leontiev (2012, p. 65) afirma que são “as condições já dadas de vida” que definem o conteúdo de cada estágio do “desenvolvimento individual e como um todo.” Uma criança não é tratada pelo meio social da mesma forma que um adolescente, e o adulto diferencia-se também. Isso faz toda a diferença no desenvolvimento do indivíduo, pois, em cada período da vida, as condições sociais e históricas determinam o que o autor chama de “atividade principal”, por ser “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2012, p. 65).

Segundo esse autor, a criança pré-escolar tem o seu círculo de relações basicamente circunscrito às vivências familiares. Quando começa a estudar, esse círculo se expande, e a criança passa a ser exigida e orientada para novas atividades, relacionadas à educação escolar, o que alavanca mudanças em seu psiquismo. Já para o adolescente, a sua participação em grupos com seus pares, o envolvimento com o trabalho e/ou outras áreas do círculo social, engendram as novas modificações psíquicas. Embora sejam as condições de vida que direcionem o lugar que cada pessoa ocupa na organização social, esse processo não é realizado passivamente pelo indivíduo, conforme esclarece Leontiev (2012, p. 82): “A criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema de relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade.”

Desta forma, não é o desempenho de qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento das capacidades psicológicas do homem. É preciso que as características da atividade conduzam a uma transformação significativa da subjetividade. Logo, torna-se imperativo analisar o desenvolvimento da atividade da criança, “como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 2012, p. 63).

A transição de um estágio para outro, guiada pela atividade principal, é desenvolvida com base na conscientização, do indivíduo, acerca da existência de uma disparidade

²⁷ No original: “Situación social del desarrollo.”

contraditória: percebe que o nível atual da sua potencialidade não encontrará meio de realização se permanecer com a mesma forma de vida. Segundo Leontiev (2012), a atividade do indivíduo é então reorganizada e, por meio dela, chega a um novo estágio no desenvolvimento psíquico.

Neste processo, o autor entende o surgimento das crises de maneira diferente da teorizada por Vigotski. Para Leontiev (2012), as crises somente aparecem no indivíduo quando o desenvolvimento deste não está ocorrendo normalmente. Elas seriam indicativos de que o meio social falhou, em algum aspecto, na tarefa de promover o desenvolvimento do indivíduo. Já para Vyogotski (2006), as crises ocorrem como parte do processo normal de desenvolvimento, como mencionamos anteriormente.

Um outro autor que escreveu sobre os períodos do desenvolvimento foi Elkonin (1987). Segundo o autor, uma das atividades principais que o adolescente estabelece neste período é a “comunicação pessoal” (ELKONIN, 1987, p. 121). O mundo do adolescente já não é o mesmo que o da criança, centrada em suas relações familiares e fundamentalmente na atividade escolar: o campo de relações do adolescente se amplia, e a vida profissional adquire (ou deveria), ao lado da escola, uma importância especial. A forma de sentir e pensar do adolescente também muda: seu intelecto foi (e está sendo) enriquecido com o pensamento por conceitos. De acordo com Elkonin (1987, p. 120), na adolescência surge uma nova atividade principal: o estabelecimento de relações pessoais entre os adolescentes, e o conteúdo principal de tais relações “[...] é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais.”²⁸

O companheirismo, que engloba tanto o respeito como a confiança e a partilha da intimidade, se torna uma espécie de centro normativo que rege as relações entre os adolescentes, as quais se fundamentam, ainda, em determinadas regras éticas e morais. E é no interior destas relações que “[...] se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida.” (ELKONIN, 1987, p. 121)²⁹. Conforme o autor, essa formação de valores e idéias acontece na medida em que, o adolescente, ao se comunicar pessoalmente com seus pares, tenta reproduzir as relações que os adultos, de uma determinada sociedade, estabelecem entre si a partir de normas gerais de conduta.

²⁸ No original: “[...] es el outro adolescente como individuo con determinadas cualidades personales.”

²⁹ No original: “[...] se forman los puntos de vista generales sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, el futuro próprio; en una palabra, se estructura el sentido personal de la vida.”

Para Elkonin (1987), essa comunicação pessoal é de importância fundamental no processo de desenvolvimento da personalidade do adolescente.

3.2 O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

Vygotski não demora a enunciar que “o conteúdo principal do desenvolvimento dessa idade de transição é a mudança da estrutura psicológica da personalidade do adolescente”³⁰ (VYGOTSKI, 2006, p. 117), partindo, assim, do pressuposto de que existe uma mudança central e qualitativa, não apenas quantitativa, na estrutura psicológica da personalidade do adolescente em comparação com a infância. E que toda essa mudança no desenvolvimento psíquico, durante a passagem para a adolescência, tem como processo interno central a “ascensão das funções e a formação de sínteses superiores, independentes”³¹ (VYGOTSKI, 2006, p. 119). Podemos dizer que os interesses impulsionam o desenvolvimento dessas novas sínteses e, ao mesmo tempo, as funções reestruturadas irão auxiliar na constituição de novos interesses no adolescente.

Ao se referir à nova organização, mais desenvolvida e independente, das funções superiores, não quer dizer que operem isoladamente. Por meio da atividade mediada na interação com os adultos portadores dos signos (gênero humano), começa a se desenvolver na criança a internalização das funções superiores; no entanto, é na idade de transição que surgem novos “nexos interfuncionais” entre as funções, tornando-as mais complexas, autônomas e com uma nova forma de funcionar (VYGOTSKI, 2006, p. 130). A internalização das funções superiores só se torna possível na adolescência porque as funções psicológicas superiores, como a memória e a atenção, que antes funcionavam basicamente sob o controle do meio externo, no período da adolescência se integram “[...] em uma função complexa e em sínteses com toda uma série de processos internos”³² (VYGOTSKY, 1991, p. 81).

De acordo com Vygotsky (1991), esta nova síntese interfuncional e complexa somente é viabilizada no momento em que o adolescente desenvolve a capacidade de pensar por conceitos, que é a capacidade de estabelecer conexões entre os diversos fenômenos e objetos da realidade. Para o teórico, a Psicologia da época estava equivocada ao achar que o ‘ouro’ do pensamento por conceitos era o seu alcance para elencar as características de dado objeto ou

³⁰ No original: “El contenido principal del desarrollo de esa edad es el cambio de la estructura psicológica de la personalidad del adolescente.”

³¹ No original: “El ascenso de las funciones y la formación de síntesis superiores, independientes.”

³² No original: “[...] en una función compleja y en síntesis con toda una serie de procesos internos.”

fenômeno, o que, na verdade, é uma atribuição do pensamento em sua fase anterior, na infância.

Segundo Vygotski (2006), o pensamento da criança é marcado pela percepção visual-direta. A criança já consegue identificar as características dos objetos, as ações e estabelecer algum tipo de relação, porém, como o próprio termo ‘visual-direto’ indica, a percepção do pequeno é muito vinculada à realidade concreta.

O impacto do pensamento por conceitos sobre as demais funções é tão decisivo para Vygotski que ele não deixa de exemplificar reiteradas vezes. Assim, quanto à conexão interfuncional entre memória e pensamento, a seguinte transformação foi observada com o surgimento do pensamento conceitual: enquanto que, para a criança, a memória sustenta o pensamento, de modo que para ela pensar implica em recordar, para o adolescente, é a memória que se subordina ao pensamento, ou seja, buscar alguma memória é como beber nas águas do pensamento (VYGOTSKY, 1991).

Como esclarece Tuleski (2008, p. 157), esses novos nexos entre as funções, conforme exemplificamos acima, são possíveis porque o pensamento por conceitos “[...] é o responsável pela intelectualização de todas as funções e o domínio da própria cultura.” Todas as funções tornam-se objeto do pensamento por conceitos, representando um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo do adolescente. Segundo Vygotski (2006), neste período, os conceitos abstratos passam a regular a relação do adolescente consigo mesmo e com o meio social.

Não parando por aí, Vygotsky (1991) reiteradamente afirma que suas pesquisas conduziram à constatação de que o pensamento conceitual é a base para todas as transformações psicológicas fundamentais na adolescência, e especifica de que transformações estamos falando:

A idade de transição é a idade de estruturação da concepção de mundo e da personalidade, da aparição da autoconsciência e das idéias coerentes sobre o mundo. A base para essa mudança é o pensamento por conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna, estão representados em um determinado sistema de conceitos. No conceito encontramos a unidade de forma e conteúdo a que nos referimos antes.³³ (VYGOTSKY, 1991, p. 83).

³³ No original: “La edad de transición es la edad de estructuración de la concepción del mundo y de la personalidad, de la aparición de la autoconciencia y de las ideas coherentes sobre el mundo. La base para este hecho es el pensamiento en conceptos, y para nosotros toda la experiencia del hombre culto actual, el mundo externo, la realidad externa y nuestra realidad interna, están representados en un determinado sistema de conceptos. En el concepto encontramos la unidad de forma y contenido a que nos hemos referido antes.”

O que Vygotsky está destacando é que o pensamento por conceitos possibilita ao adolescente desenvolver sua consciência a respeito de si mesmo e do mundo, possibilita elaborar uma concepção de mundo consciente e com coerência, ou seja, possibilita a reestruturação da personalidade de forma integral.

Mas para compreendermos o motivo deste tipo de pensamento conter sua riqueza analítica tão peculiar é preciso levarmos em conta outro elemento: a linguagem verbal. Já explicamos que, para Leontiev (2004a), a linguagem cristaliza a experiência humana socialmente produzida no transcorrer das gerações, concordando com Vygotski (2000) para quem a própria existência do homem como ser que conhece depende da linguagem verbal, pois é ela que atribui nome aos objetos, situações e vivências, no interior de um sistema coletivo de comunicação.

Para desenvolver o pensamento por conceitos, não basta a linguagem combinada com o pensamento. Juntar essas duas funções já significa um enorme caminho percorrido na história do desenvolvimento individual, porém, o pensamento verbal deve se desenvolver até sua forma mais evoluída que é o pensamento por conceitos. É via pensamento conceitual que o indivíduo torna-se capaz de alcançar aquilo que, segundo Tuleski (2008, p. 157, grifo meu), é o mais fundamental quando nos referimos ao desenvolvimento do homem como um ser histórico-cultural: “O mais importante é o uso funcional do signo ou da palavra como meio para **dominar e dirigir as próprias operações psíquicas**, controlando a própria atividade e orientando-a na resolução das tarefas apresentadas ao indivíduo.” E esse aumento da consciência e do controle sobre os processos internos, possibilitado pelo pensamento por conceitos, é o grande salto qualitativo no desenvolvimento da personalidade.

Também é interessante destacar que Vigotski situa a formação dos conceitos como pressuposto indispensável da imaginação e criatividade. Estudando pacientes psiquiátricos cujas funções superiores se encontravam comprometidas, percebeu que o processo de fantasia criativa igualmente estava alijado, ficando os pacientes presos no limbo da realidade subjetiva e objetiva – desprovidos da capacidade de exercitar a liberdade de ação.

A imaginação e a criatividade, relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, sua livre combinação, exige, como premissa indispensável, a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento que terão alcançados tão somente os que dominam a formação de conceitos. Não é por acaso que a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade (VYGOTSKI, 2006, p. 207).³⁴

³⁴ No original: “La imaginación y la creatividad, relacionadas con la libre elaboración de los elementos de la experiencia, su libre combinación, exige, como premissa indispensable, la libertad interna del pensamiento, de la acción, del conocimiento que han alcanzado tan sólo los que dominan la formación de conceptos. No en vano la alteración de esa función reduce a cero la imaginación y la creatividad.”

Ao falar sobre imaginação, Vigotski se refere à capacidade humana de produzir fantasias, assinalando diferenças entre o ato de fantasiar da criança e do adolescente. Enquanto que, na infância, a abundância de representações simbólicas é, na verdade, a intensificação de sentimentos, a fantasia do adolescente é mais criativa pela consciência desenvolvida de que a fantasia subjetiva é de ordem do subjetivo (mesmo sendo reflexo da realidade objetiva) e pela possibilidade de tomá-la como objeto do pensamento abstrato conceitual. O adulto seria ainda mais capaz de elaborar racionalmente as fantasias.

Outro nexos importante é a relação entre fantasia e emoção (VYGOTSKI, 2006). A fantasia também funciona como meio de representação e expressão da psique, em seus desejos, motivos, sentimentos e intenções pessoais. A criança revela a fantasia especialmente por meio dos jogos, enquanto que o adolescente frequentemente a esconde dos outros. Conhecer a fantasia de alguém é conhecer sua intimidade.

O nexos entre fantasia e autoconhecimento também é importante. Além de ajudar na organização da vida objetiva, a fantasia é caminho criativo para a compreensão de si mesmo. O que está mobilizando a fantasia? Um desejo, uma emoção forte, alguma intenção? “O não vivido encontra sua expressão em imagens criativas. Podemos dizer, portanto, que as imagens criativas formadas pela fantasia do adolescente, cumprem para ele a mesma função que cumpre a obra artística em relação ao adulto. É arte para si” (VYGOTSKI, 2006, p. 222).³⁵ É na profusão das imagens de fantasia, nessa arte para si, que o adolescente, segundo Vigotski, vislumbra pela primeira vez de forma mais consciente seu projeto de vida.

Ao desvencilhar o adolescente do aqui e agora da realidade concreta, o desenvolvimento do pensamento conceitual produz alterações fundamentais na consciência, na imaginação e na criatividade.

3.4 O Desenvolvimento da Personalidade

Segundo Vygotski (2006, p. 231), o desenvolvimento da personalidade “não é outra coisa que a autoconsciência do homem [...] de si mesmo como uma determinada unidade.”³⁶ Autoconsciência que é fruto de um processo histórico-cultural de desenvolvimento.

³⁵ No original: “Lo no vivido halla su expresión em imágenes creativas. Podemos decir, por tanto, que las imágenes creativas formadas por la fantasía del adolescente, cumplen para él la misma función que cumple la obra artística em relación com el adulto. Es arte para si.”

³⁶ No original: “No es otra cosa que la autoconciencia del hombre [...] de sí mismo como de una determinada unidad”.

Conforme explica o autor, a criança inicia um processo de autoconsciência e de controle das operações intrapsíquicas a partir do conteúdo social que os outros atribuem ao seu comportamento, mas a autoconsciência ainda não se encontra desenvolvida em seu mais alto nível, o que limita a regulação autônoma do comportamento pela criança. No adolescente, a capacidade de reflexão por conceitos e, por meio dela, a autoconsciência, se reestruturam qualitativamente, o que possibilita uma participação mais consciente da personalidade nos processos psíquicos e na regulação do comportamento. As novas conexões das funções superiores na adolescência se apoiam, assim, “no reflexo da consciência do adolescente dos próprios processos” (VYGOTSKI, 2006, p. 244).

Para Vygotski, dirigir intencionalmente o próprio psiquismo implica desenvolver a autoconsciência que, numa perspectiva histórico-cultural, é “[...] a consciência social transferida para o interior”, transposição que não se realiza de forma mecânica, mas dialeticamente (VYGOTSKI, 2006, p. 245).

Como o pensamento por conceitos estrutura a possibilidade de uma tomada de consciência mais complexa, ele está relacionado à intencionalidade e à liberdade da conduta (VYGOTSKI, 2006), ou seja, a liberdade de pensamento e de comportamento é proporcional à riqueza de nexos e relações conceituais que o indivíduo é capaz de estabelecer, pois significa que suas escolhas partirão de uma consciência mais ampla, que percebeu as alternativas e os aspectos envolvidos na tomada de decisão. Conforme Anjos (2003, p. 74), com o pensamento por conceitos, o adolescente está instrumentalizado para conhecer suas “[...] necessidades, entendida também como a capacidade de realizar projetos, capacidade de atividade voluntária e do reconhecimento das possibilidades”. E nesse processo de conhecimento, o conteúdo que preenche o pensamento do adolescente é convertido em normas, idéias, valores, desejos, convicções e objetivos que balizam seus interesses e sua conduta (FACCI, 2004).

Nesse sentido, Leontiev (1978) segue Vigotski, afirmando que a personalidade consciente ou autoconsciente se manifesta na adolescência. De acordo com Leontiev (1978), as relações da criança com o mundo são mediadas fundamentalmente pelas relações familiares, caracterizam-se por uma polimotivação (motivação mais difusa, volátil) e suas ações demonstram-se pouco conscientes. O aumento contínuo das relações do adolescente com outros homens e com o mundo, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo (conteúdo dessas relações), produz transformações na “[...] personalidade como uma nova qualidade gerada pelo movimento dos sistemas das relações sociais objetivas para as quais sua atividade é atraída” (LEONTIEV, 1978, p. 32). Nas palavras de Vygotski (2006), as ideias

que se encontram no entorno social do adolescente começam a ser internalizadas e incorporadas à sua estrutura de personalidade.

A vida social e cultural é condição *sine qua non* para o desenvolvimento psíquico na adolescência: “o processo de desenvolvimento cultural da criança e do adolescente se embasam em outros fatores, se devem, principalmente, à vida social, ao desenvolvimento cultural e a atividade laboral da criança e do adolescente”³⁷ (VYGOTSKI, 2006, p. 56).

Dáí, podemos observar a importância que a teoria histórico-cultural atribui à reflexão, à consciência e à autoconsciência em suas relações com as funções superiores, no desenvolvimento da personalidade. Aqui devemos retomar a base histórico-cultural da teoria para lembrar que o desenvolvimento psíquico na forma como foi descrito coincide com a fase que chamamos de adolescência, não decorrendo, portanto, de um processo natural. Outro ponto seria que o desenvolvimento psíquico na adolescência é sustentado “[...] socialmente por toda a história do desenvolvimento anterior” (VYGOTSKI, 2006, p. 233), ou seja, depende das condições objetivas sob as quais o adolescente se desenvolveu anteriormente.

Como já citamos anteriormente, o desenvolvimento do adolescente encontra-se estreitamente ligado às atividades desempenhadas nesta fase. Dependendo da cultura, determinadas atividades são consideradas importantes e outras não, e, desde o surgimento da adolescência como categoria social/etária, a escola tem idealmente se constituído na cultura ocidental a atividade principal como caminho que conduz ao mercado de trabalho. O ECA busca assegurar ao adolescente a educação escolar e a educação profissional, desde que o trabalho não substitua a escola e tampouco ocorra de forma ilegal.

Inúmeros cursos de formação técnica e profissionalizante, em sua maioria de curta duração, têm sido destinados especificamente à população mais jovem e de baixa renda, como porta de entrada ao mundo do trabalho. Em uma sociedade capitalista que estimula a competitividade e enfatiza o caráter econômico do trabalho, até que ponto o incentivo à formação profissionalizante na adolescência não funciona como uma válvula de escape, diante de uma realidade que oferece poucas condições de ascensão profissional? Até que ponto esse incentivo desloca a responsabilidade da escola de contribuir para o processo de humanização de cada homem em particular?

³⁷ No original: “[...] el proceso del desarrollo cultural del niño y del adolescente se basan en otros factores, se deben, ante todo, a la vida social, al desarrollo cultural y la actividad laboral del niño y del adolescente”.

4 POR ONDE CAMINHAMOS

“A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Minha primeira experiência com entrevistas em pesquisa foi realizada no Programa de Iniciação de Bolsas Científicas (PIBIC) na Universidade Federal de Rondônia, em estudo que buscou investigar a formação da identidade dos adolescentes do Ensino Médio na contemporaneidade. Passado um tempo de quatro anos após a referida pesquisa, ao me recordar das entrevistas realizadas, a sensação é de um cheiro de mofo e casa velha, como se o que ocorreu tivesse se dado em um nível ainda muito formal: de um lado, o pesquisador, com as questões semiestruturadas, e de outro os adolescentes trazendo suas respostas pessoais, mas ordenadas dentro de temáticas pré-definidas pelo pesquisador.

Além disso, as entrevistas foram transcritas e entregues para revisão, mas não houve um trabalho realmente em colaboração no sentido de ler as entrevistas com os adolescentes e reservar mais de um encontro para este processo de revisão e autorização da pesquisa. O conjunto dos procedimentos aplicados configuraram, assim, um tipo de entrevista comumente utilizada nas pesquisas com adolescentes em Psicologia ou áreas correlatas, baseada geralmente em questões semiestruturadas.

Para acessar a subjetividade dos adolescentes, optei por procedimentos metodológicos diferentes da pesquisa realizada no PIBIC. Esses procedimentos constituem a chamada História Oral, que, segundo Meihy (1996), surgiu com o propósito de evidenciar e valorizar as histórias de pessoas pouco retratadas no processo de produção do conhecimento, as quais eram, na época, consideradas como figuras menos importantes que os grandes proprietários de bens materiais e que ocupavam cargos sociais de destaque.

Não podemos deixar de assinalar que os adolescentes desta pesquisa estão no grupo dos ‘excluídos’, porém, não compreendemos que existe história menos ou mais relevante, mas histórias tão variadas quanto são as condições concretas de existência de cada pessoa.

Nesta seção, caracterizamos nosso campo de pesquisa, explicamos o tipo de história oral empregada (há mais de uma vertente possível) na relação com os adolescentes para que elaborassem as narrativas posteriormente analisadas, e encerramos com a explicitação dos procedimentos aplicados para a análise dos dados.

4.1 Sobre o Campo da Pesquisa

A pesquisa de campo que deu luz à esta dissertação foi desenvolvida em um CREAS-MSEMA do estado de Rondônia, instituição em que atuo como Psicólogo e que acompanha adolescentes que judicialmente foram determinados a cumprir a Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou a Medida Socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade.

A dinâmica do trabalho se desenvolve no espaço físico do serviço, em atendimentos individuais, familiares, oficinas, reuniões, atividades em grupo, e produção de Informativos/Relatórios sobre o acompanhamento dos casos enviados ao 1º Juizado da Infância e Juventude (1º JIJ). E externamente, quando necessário, em atendimentos domiciliares e institucionais tais como escolas, Centros de Atenção Psicossocial e outras Unidades de Saúde.

O SINASE (BRASIL, 2012c), em seu art. 12, determina que a equipe que profissional que acompanha o adolescente em Medida Socioeducativa deva ser composta, no mínimo, por “profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência.” Porém, a instituição dispõe de profissionais nas áreas da Psicologia e Assistência Social.

Como esperado, o CREAS-MSEMA acolheu minha pesquisa desde o primeiro encontro com a Coordenadora responsável, ocasião em que assinou o Termo de Autorização.

Para definir os critérios que fundamentaram a participação dos adolescentes nesta pesquisa, consideramos, em primeiro lugar, que o CREAS-MSEMA representa a lei ou o contrato social vigente, o que é problemático numa sociedade dividida por classes. Assim, o fato de o adolescente se encontrar sob supervisão jurídica, implica, para ele, em uma constante ameaça, representada pela possibilidade de novas consequências caso não cumpra a Medida imposta – a maior consequência seria receber medida privativa de liberdade (regime carcerário). Sem contar as fantasias de medo que essa relação social pode mobilizar nos adolescentes: nos atendimentos individuais de rotina, alguns já demonstraram medo de serem apreendidos no próprio CREAS-MSEMA, ou que a polícia de imediato os recolheria caso estivessem fora de casa após o horário permitido, como se estivessem sob vigilância constante.

Mas não só o medo. Também consideramos, na aplicação desse método, que os adolescentes frequentemente demonstraram nos atendimentos institucionais de rotina o sentimento de desconfiança para com o meio jurídico e o técnico que o acompanha,

evidenciada nas respostas curtas, diretas e politicamente corretas, como “quero estudar”, “está tudo bem”, “tô de boa”, “se eu contar, o juiz vai saber?”, “não vou falar não, tá doido!”. Assim como os demais profissionais nessa área, o Psicólogo ocupa uma posição interpelada pela lei e, portanto, representa o limite, o porta-voz dos valores socialmente aceitáveis, concordando com a lei no que diz respeito à necessidade de responsabilizar o ato infracional cometido.

Assim, consideramos que os adolescentes que tivessem uma história prévia comigo teoricamente produziram uma narrativa mais desapegada do medo e da desconfiança. O convite se restringiu aos adolescentes que finalizaram ou que estavam concluindo o cumprimento da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida sob o meu acompanhamento.

Por que adolescentes em Liberdade Assistida? Enquanto o tempo da Medida Socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade varia entre um a seis meses, na Liberdade Assistida o acompanhamento ocorre na duração mínima de seis meses sem tempo máximo definido. E como esta última Medida Socioeducativa se prolonga, o adolescente permanece por mais tempo em meio às tensões relacionadas à sua condição de adolescente que cometeu ato infracional e cumpre Medida Socioeducativa.

O segundo critério consistiu na definição do número de participantes, o que ficou condicionada à escolha da História Oral como método (CALDAS, 1999), resultando na delimitação de três participantes. Além da transcrição literal das entrevistas, na História Oral elas são transcritas, em um trabalho muito intenso sobre o texto que é entregue ao entrevistado no final do processo para eventuais mudanças.

O terceiro critério que definiu os adolescentes entrevistados foi acolher os que se dispusessem voluntariamente. O convite para participar da pesquisa foi realizado individualmente, com o objetivo de possibilitar um amparo mais cuidadoso em relação às dúvidas e receios dos adolescentes. Chamá-los para uma reunião em grupo poderia causar inibição na fala e incompletude no entendimento do processo de pesquisa.

Em sua maioria, os convites foram realizados antes do atendimento de rotina, quando os adolescentes compareciam ao CREAS-MSEMA. Outro procedimento considerado necessário por ser mais cuidadoso, pois o contato via telefone para falar sobre a pesquisa, ainda que brevemente, poderia provocar distorções na compreensão e mobilizar o sentimento de desconfiança por parte dos adolescentes. Porém, para os adolescentes que faltaram nos atendimentos de rotina, o contato prévio aconteceu por telefone, com o objetivo de falar sobre a pesquisa e agendar um encontro no CREAS-MSEMA específico para a realização do convite.

Na fase de seleção dos participantes, encontravam-se sob meu acompanhamento no CREAS-MSEMA um total de 16 adolescentes em cumprimento da Liberdade Assistida, sendo 03 do gênero feminino e 13 do masculino. Três adolescentes, dois do sexo masculino e um do feminino, aceitaram participar da pesquisa e seus respectivos responsáveis assinaram em duas vias o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em apêndice, após receberem explicações quanto às características e as condições deste estudo, enfatizando que a participação na pesquisa não envolveria nenhum ganho ou prejuízo em termos jurídicos para a Medida Socioeducativa. Em relação aos demais adolescentes que não compareceram à reunião agendada para ouvir o convite, entendemos que, por alguma razão, não se mobilizaram a participar da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nas salas de atendimento do CREAS-MSEMA por se constituir em um local familiar para os adolescentes, reservando-se um tempo máximo de uma hora para cada entrevista. Para o registro das narrativas foi empregada a técnica do gravador que, segundo Queiroz (1991), permite a gravação ‘viva’ e completa do narrado, bem como possibilita ao pesquisador identificar e analisar com maior acuidade os elementos implícitos no discurso.

4.2 A História Oral

A forma de iniciar, desenvolver e finalizar o processo de construção das narrativas com os adolescentes foi orientada, neste trabalho, pelo tipo de História Oral proposto por Caldas (1999).

Nesta História Oral, o conceito de Cápsula Narrativa é da maior importância, definida por Caldas (1999, p. 101) como o “eixo narrativo do próprio entrevistado; a sua temporalidade pessoal [...]. Temos, então, uma origem voluntária para o início da fala, sem a interferência do oralista, sem a condicionante do nome, do nascimento, da filiação.” Trata-se de uma estrutura narrativa básica que representa o narrador naquele momento da entrevista, pois nasceu voluntariamente dele, é sua expressão viva, pessoal. Não é tudo o que o narrador diz, mas o eixo narrativo voluntário.

Para cada sessão de entrevista, foi disponibilizado o tempo máximo de uma hora, tempo que costumo trabalhar como Psicoterapeuta. Desde que não extrapolasse a duração máxima definida para cada sessão, os adolescentes puderam regular o momento de término. E, ao início da primeira sessão, os adolescentes foram esclarecidos sobre o fato de que uma nova sessão poderia ser agendada, se necessário.

Após algumas sessões de entrevista, percebi que seria importante trazer um relógio de mesa para o controle do tempo por parte dos adolescentes que, neste trabalho, foram chamados pelos seguintes nomes fictícios, escolhidos por eles: Jéssica, Daniel e Marcelo.

Na segunda sessão de entrevista, Marcelo confirmou a hipótese de que a Cápsula já havia sido configurada na primeira sessão, realizando mais uma atualização do que foi narrado. Enquanto que Jéssica configurou a Cápsula Narrativa em 16 minutos de sessão, formando uma síntese dos sentidos pessoais, relacionados ao tema (totalidade) do quanto sua vida mudou após o falecimento da mãe: **Depois que a mãe faleceu deu uma reviravolta na minha vida todinha ... tive que virar mulher antes da hora** (05)³⁸. Daniel também foi breve, mencionando sentir vergonha e optando por finalizar o processo de entrevista na segunda sessão.

Para realizar as entrevistas nesta perspectiva da História Oral, realizei um exercício de me distanciar da posição de quem define o formato da narrativa, para não extrapolar a Cápsula Narrativa que cada adolescente configurou. No caso de Marcelo, por exemplo, mencionou a mãe, o padrasto, os irmãos e outras pessoas, mas não chegou a citar o pai biológico. Por mais que eu soubesse da emoção de raiva de Marcelo em relação ao pai devido à ausência deste em termos de afeto e atenção, informações que obtive enquanto o acompanhava pelos atendimentos no CREAS-MSEMA, não perguntei a Marcelo sobre o pai biológico durante as sessões de entrevista.

Na entrevista de Daniel, a segunda sessão foi conduzida de forma diferente da primeira. Nesta, a Cápsula Narrativa não foi extrapolada, mas a minha expectativa de que o adolescente não encerrasse rapidamente a sessão de entrevista interferiu, pois foram feitas mais perguntas do que o necessário na perspectiva da Cápsula Narrativa, também como modo de atender a solicitação do adolescente de ser auxiliado com questionamentos que o ajudassem a na elaboração da narrativa: **Não consigo ... você faz a pergunta pra mim responder ... tenho vergonha de falar** (§ 01), **ME ENGASGO TODINHO** (§ 01). A primeira sessão de entrevista de Daniel perdurou por 11 minutos. E a segunda entrevista durou menos de um minuto, tempo que o próprio adolescente definiu, assinalando que estava se sentindo nervoso e, por isso, não gostaria de prosseguir com as gravações.

³⁸ Antes de procedermos à análise das narrativas, é importante novamente ressaltar que as falas dos adolescentes se encontram destacadas em negrito, e com um número que indica a altura do parágrafo (representado pelo sinal ‘§’) extraído da narrativa integral, para facilitar a leitura e a sensação de que cada categoria faz parte de uma totalidade, de uma narrativa na íntegra.

Acreditamos que foi acertada a ideia de entregar o gravador aos adolescentes e orientá-los a ligar quando desejassem iniciar a entrevista. Este procedimento, baseado no trabalho de Christofolletti (2007, p. 27), deu outro tom ao processo. É como se, ao entregar o gravador, alguém os tivesse incentivado a exercer liberdade e autonomia perante o curso de seus respectivos destinos, a tomar a própria história “nas mãos”. Podemos pensar no gravador como instrumento psicológico que auxiliou na constituição da narrativa ou, se queremos ir mais longe, permitiu a objetivação do adolescente na história da humanidade ao cristalizar suas experiências na linguagem de áudio.

Quando inicia o cumprimento da Medida Socioeducativa em Meio Aberto, o adolescente passa por procedimentos que enquadram sua narrativa em temas fundamentais para a compreensão de sua vida passada e presente, tais como infância e relações familiares. A definição estruturada ou semi-estruturada de temas para a condução da entrevista não é a proposta da História Oral mediada pelo conceito de Cápsula Narrativa (CALDAS, 1999). Nesta perspectiva de Caldas (1999), a Cápsula visa a abertura de espaço concreto e simbólico para que o indivíduo faça suas próprias escolhas narrativas, ao desalojá-lo da exigência de construir uma narrativa de história de vida ou focada em temas do interesse do pesquisador.

Como afirma Santos (2002, p. 65, grifo do autor), “a **Origem Voluntária**, dentro da **Cápsula Narrativa** é um dos elementos fundamentais de singularidade, pois traz à tona a maneira de toda uma comunidade marcar a presença de alguém, ou o parâmetro que cada um faz uso para se fazer presente nela”. Portanto, quando falamos em História Oral, não estamos atribuindo primazia ao sujeito ou à sociedade, mas a ambos, dialeticamente.

Outro ponto importante a esclarecer é que a Cápsula Narrativa não desconsidera a interferência do pesquisador sobre a construção da narrativa. De acordo com Caldas (1999), o que a Cápsula Narrativa busca é minimizar ao máximo essa interferência, evitando questões prévias e alheias ao eixo principal da narrativa escolhida pelo narrador, tornando-a mais voluntária possível. Este processo de minimizar a ocorrência exagerada de juízos de valor, ao mesmo tempo em que se reconhece a influência do pesquisador, é denominado por Minayo (2008) de objetivação. Consiste no reconhecimento durante a investigação qualitativa da complexidade do tema em pesquisa, na revisão crítica dos conhecimentos acumulados sobre ele, na criação de categorias e conceitos norteadores, na aplicação de técnicas realmente adequadas e nas análises tanto específicas como contextualizadas.

O término das sessões de entrevista ocorreu após a definição da Cápsula Narrativa, e também considerando o desejo do adolescente de prosseguir ou não com mais sessões de entrevista.

Após cada gravação, a narrativa foi, então, ouvida algumas vezes para que fosse corretamente transcrita, e neste processo de transformar a narrativa em texto, há uma alteração importante que Caldas (2001) realiza a partir da leitura de Meihy (1996). Vamos explicar.

Para Meihy (1996), a transcrição é o momento de reprodução literal da narrativa, incluindo os vícios de linguagem, erros de pronúncia e repetições, uma vez que a preocupação principal é buscar um extremo rigor na passagem da narrativa para o escrito, o que exige a escuta repetida das entrevistas gravadas em áudio. Já na textualização, as perguntas do entrevistador são integradas à narrativa e esta é colocada em primeira pessoa. Na transcrição, por sua vez, que para Meihy (1996, p. 56) é a terceira etapa, o texto “[...] se compromete a ser um texto, recriado em sua plenitude. Com isto afirma-se que há interferência do autor no texto e que ele é refeito várias vezes [...]”

Ao contrário de Meihy, mas sem desconsiderar a transcrição e a textualização como procedimentos necessários, Caldas (2001) entende que todo o processo de transformar a narrativa em texto se constitui como um processo transcriativo, enquanto que para Meihy a transcrição só chega após a transcrição (1ª etapa) e a textualização (2ª etapa). Concordamos com Caldas (2001), para quem:

O conceito de transcrição para nós quer dizer uma *ação criativa geral que busca tanto as ficcionalidades pessoais, grupais e coletivas quanto o presente como nossa matéria fundamental, nossa ficcionalidade básica*. É recriar, através dos artifícios de diálogos gravados, tanto as possibilidades do significado (o que no fundo quer dizer que não *traduzimos* nenhum significado), quanto as flutuações até mesmo físicas daquilo que é o outro: dar vida ao presente do outro: transcriar: fazer viver uma vivência de outra maneira, isto é, fazer fluir a vivência da interioridade³⁹, da voz, para o mundo da escrita: buscar o espírito da vivência, jamais um reflexo do vivido: criamos em conjunto um texto aberto que possa dialogar com as aberturas das vivências, com a polissemia, as multiplicidades próprias do ser social. (CALDAS, 2001, p. 38, grifo do autor).

Reconhecer o processo de composição da narrativa em texto não significa anular o papel da transcrição e textualização, entretanto, para Caldas (2001), essas duas etapas se diferenciam por implicarem em procedimentos mais técnicos.

Transformar a narrativa em texto é processo criativo, e a História Oral que escolhemos dá liberdade ao pesquisador para trabalhar criativamente sobre o texto. Essa liberdade, que deve observar limites éticos, se justifica na medida em que o pesquisador é empoderado com a possibilidade de personificar na linguagem escrita as imagens e os sentidos da narrativa, utilizando, por exemplo, recursos gráficos para traduzir as emoções do narrador, manter

³⁹ Os termos interioridade, subjetividade, dentre outros correlatos, nesta pesquisa são sinônimos e são utilizados à título de nomear a experiência psicológica singularizante do homem, não querendo com isso dissociar a formação da psique de seu contexto social e histórico.

expressões verbais repetitivas por seu valor psicológico, aproximar trechos com conteúdo semelhante inicialmente narrados de forma esparsa. Tudo isso com a intenção de traduzir da maneira mais rica e possível os sentidos expressos pelo narrador. Santos (2002) esclarece a vantagem do trabalho sobre o texto não se restringir à transcrição:

Esses sacrifícios, perdas ou trocas [na modificação da transcrição] ocorrem para que o texto não perca as características e informações que estavam presentes na forma oral, ou para incorporar no texto certos gestos que continham informações importantes. Uma transcrição pretensamente literal, produzida a partir de uma gravação implicaria apenas num conjunto de códigos onde algumas ênfases, alguns aspectos do estilo narrativo ou ainda informações importantes poderiam ficar claras, enquanto um mundo de informações, de fios narrativos, de estrutura e sentido se perderiam. (SANTOS, 2002, p. 51).

Para a transformação da oralidade em texto, segui especialmente recursos de escrita utilizados por Santos (2002). A supressão de sinais gráficos, sobretudo da vírgula (substituída por três pontos), para deixar o texto com mais ritmo e de acordo com o estilo de cada narrador. Os parágrafos e pontos finais para indicar o término na idéia ou pausa prolongada. Os travessões “como exercício atualização do vivido” (p. 53), empregados para inserir falas no texto quando o narrador se expressa como estivesse contando uma história. Os pontos de interrogação e exclamação representando diferentes emoções e reações. Destaque em letra negrita e maiúscula para atribuir ênfase a determinadas expressões: “Essas ênfases, diziam muito mais que as próprias palavras” (p. 53). Supressão “dos elementos de espera” (p. 59) utilizadas no começo da frase ou ao longo da narrativa, tais como “E ...”, “Aí ...” por considerá-las “pertinentes à oralidade, mas desnecessárias na escrita” (p. 59). A manutenção de determinados erros gramaticais como forma de preservar o estilo de cada narrador e as características de sua realidade.

Lembrando, ainda, que os nomes dos adolescentes (escolhidos por eles mesmos) e das pessoas citadas nas narrativas são fictícios, bem como descaracterizamos aquelas informações que poderiam fornecer pistas sobre a identidade dos entrevistados.

Para este processo, trabalhamos com a ideia de diferentes versões da mesma narrativa, como fez Christofolletti (2011). A primeira versão começa com a transcrição, passando-se àquelas que dizem respeito ao enxugamento do texto para torná-lo mais compreensível (retirando vícios de linguagem e repetições, incorporando a pergunta do entrevistador, dentre outros) e, por fim, as versões que trazem modificações mais significativas no texto inicialmente transcrito e textualizado. O resultado é o texto transcrito.

E depois de transcrita a narrativa, transformada em texto, qual é o procedimento mais importante? Baseados na noção de Cápsula Narrativa, Santos (2002) e Christofolletti

(2011) reiteram a importância de o narrador legitimar o texto escrito, se reconhecer no que foi escrito. Se não houver esse reconhecimento, significa que o pesquisador não conseguiu se conectar com a Cápsula Narrativa, distorcendo o estilo e os sentidos originais expressos pelo narrador.

Para que Jéssica, Daniel e Marcelo legitimassem (ou não) suas respectivas narrativas transcritas, marcamos para cada um deles uma sessão no CREAS-MSEMA, com o tempo de uma hora, sabendo que poderíamos marcar novas sessões se necessário. Comigo na sala, cada adolescente leu o texto em voz alta, segurando o gravador com as mãos ou deixando-o próximos de si. Ao final do processo de leitura, assinaram um Termo de Autorização (em anexo) permitindo o uso da narrativa para fins de pesquisa e eventuais publicações.

A proposta da leitura continha certo caráter psicoterapêutico, pois, ao entrar em contato com a narrativa transcrita, nossa expectativa era a de que esse processo propiciasse alguma uma tomada de consciência do adolescente sobre aspectos de si mesmo.

Ao elaborar questionamentos a si mesmo, ao narrar uma trajetória de vida, uma história (que é sempre pessoal), o autor é o primeiro a ouvir, a supor, a reconhecer seus limites e possibilidades de respostas ou encaminhamentos. Além da autonomia e liberdade de compor a própria história, mantém consciência de que está vivo e repleto de possibilidades (CHRISTOFOLLETTI, 2011, p. 30).

No caso de Jéssica, a mesma aceitou a minha sugestão de que a leitura do texto fosse realizada em sua casa, pois a adolescente não havia comparecido em nenhuma das sessões definidas para a leitura do texto, justificando que o CREAS-MSEMA é distante de sua casa e que estava muito ocupada com o filho. Nenhuma modificação ou acréscimo foram sugeridos pela adolescente e, como o seu texto era pequeno, uma visita foi suficiente para finalizarmos a leitura e conversamos sobre o processo.

Jéssica optou por não ficar com uma cópia da narrativa - temia que talvez alguém da sua casa tivesse acesso ao texto sem a sua autorização. A presença do marido e da madrasta na casa também inviabilizaram a realização de questionamentos sobre o conteúdo das narrativas, assim como inviabilizaram a leitura do texto em voz alta. Segundo Jéssica, foi **chato** lembrar a sua história.

Com Daniel, a leitura da narrativa também foi encerrada com uma sessão, realizada no CREAS-MSEMA. Assim como Jéssica, o jovem autorizou o uso da narrativa sem acréscimos ou alterações. Durante o processo de leitura, Daniel demonstrou a mesma vergonha e nervosismo que nos conta na narrativa, como se estivesse assustado com tudo e com pressa

para que logo terminasse. Leu com a dificuldade comumente encontrada em pessoas que interromperam o processo de escolarização há alguns anos (Daniel interrompeu há três anos).

Com Marcelo, o processo de leitura foi muito mais prolongado, totalizando cinco sessões, no CREAS-MSEMA, e uma visita domiciliar. A visita foi sugerida pela mesma razão de Jéssica: Marcelo estava faltando recorrentemente à sessão de encerramento da leitura (faltava pouco para terminar), explicando que se esquecia do dia/horário da sessão ou que sua bicicleta se encontrava estragada. Não sugeri nenhuma alteração, e autorizou as pequenas supressões que sugeri para resguardar mais a sua identidade e a de seus familiares.

Diferentemente de Jéssica e Daniel, Marcelo leu o texto demonstrando, as vezes, empolgação com a leitura. É verdade que o adolescente não se organizou tão bem para comparecer nos dias e horários que definíamos e, em uma das sessões agendada para o período vespertino, chegou com fome e pediu para encurtarmos o tempo. Ao ser questionado sobre a fome, explicou que sua mãe estava fazendo o almoço e, por isso, não comeu antes de sair de casa. Porém, no geral, leu o texto compenetrado, as vezes rindo de algo que lia. Ao final da leitura, perguntei como se sentiu durante a leitura: afirma que foi **pancada**⁴⁰, e que tinha a sensação de que a história narrada não aconteceu consigo mesmo.

O encerramento da foi realizada quase sem nenhuma alteração no texto, por ter sido autorizado pelos adolescentes tal como foram transcritos, mudando-se apenas algum detalhe ou, como no caso de Marcelo, retirando mais elementos que pudessem revelar sua identidade. As narrativas na íntegra estão apresentadas na próxima seção. Quanto aos procedimentos que utilizamos no processo de análise, por sua vez, optamos por explicitá-los em seus pormenores somente na seção 6.0, que foi dedicada à análise e discussão das narrativas, com o objetivo de facilitar o entendimento da lógica que seguimos na definição e análise das categorias elencadas.

⁴⁰ Gíria comumente utilizada pelos adolescentes para definir que gostaram muito de algo.

5 AS NARRATIVAS: APRESENTANDO MARCELO, DANIEL E JÉSSICA

Em seu trabalho sobre a memória de velhos no estado de São Paulo, na perspectiva da História Oral, Bosi (1987) avaliou que as histórias narradas representam parte da vida dessas pessoas, não são mero material de dados, e, por isso, devem compor a estrutura principal do texto, ao invés de serem anexadas. Assim também procedeu Christofolletti (2011) e, por concordar com as autoras, as narrativas de Daniel, Jéssica e Marcelo encontram-se integralmente apresentadas nesta dissertação.

Para iniciar a aproximação com as histórias narradas, segue uma breve contextualização dos participantes, lembrando que, para a História Oral, conforme propõe Caldas (1999), essas informações básicas somente são importantes quando atreladas ao tema narrativo que o próprio entrevistado definiu (a origem voluntária):

Jéssica: Iniciou a Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida aos 15 anos de idade. Neste período, estava grávida e morando com o marido (genitor da criança) em uma modesta casa. Na época desta pesquisa, já estava com 17 anos, com o filho nascido, e havia finalizado o cumprimento da referida Medida. Concluiu o 9º ano do Ensino Fundamental na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) e aguardava 2014 para iniciar o 1º ano do Ensino Médio, o que é incomum no CREAS-MSEMA, visto que a maioria dos adolescentes que chegam até nós neste Serviço não alcançaram o 9º ano do Ensino Fundamental. Em sua narrativa, analisamos que Jéssica configurou como tema central sua sofrida transformação de menina para mulher: **Depois que a mãe faleceu deu uma reviravolta na minha vida todinha ... tive que VIRAR MULHER antes da hora (§ 05).**

Daniel: Quando iniciou o cumprimento da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida, estava com 16 anos de idade. Na etapa final da Medida e na época em que participou desta pesquisa, encontrava-se com 18 anos. Mora com a mãe, com o padrasto e irmãos pequenos. Interrompeu os estudos no 5º ano do Ensino Fundamental, segundo ele, após tentar agredir um professor que o chamou de homossexual, e também com o objetivo de complementar a renda familiar por meio de trabalho informal. Ao iniciar a Medida Socioeducativa, estava fora da escola há três anos. Nos últimos anos, tem dedicado a maior parte do cotidiano a trabalhos informais. Em sua narrativa, analisamos que o tema central configurado foi a emoção de raiva dirigida ao homem que o acusou de um ato infracional que

não cometeu: **Não sei o que eu faria se visse ele ... na hora da raiva a pessoa NÃO PENSA EM NADA** (§ 23).

Marcelo: Completou 17 anos durante o cumprimento da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida. Mora com a mãe, o padrasto e irmãos. Encontra-se no 7º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na primeira vez em que reprovou, explicou que foi por não querer estudar. Na segunda reprovação, extrapolou a quantidade de faltas, por ficar apreendido na Unidade de Internação Provisória aguardando audiência com o Juiz para deliberação. Aos nos narrar sua história, Marcelo definiu como temática básica o seu processo de mudança: **Eu quero mudar ... tô tentando mudar DEVAGARINHO TÔ CONSEGUINDO ... devagarinho** (§ 80).

5.1 A Narrativa de Marcelo

***Eu quero mudar ... tô tentando mudar DEVAGARINHO TÔ
CONSEGUINDO ... devagarinho***

1. Minha vida está de boa mas ... de vez em quando tem aquelas quedinhas ... cair no mundo que não deve ... minha mãe fala:
2. - Não se rebaixa não deixa o mal te dominar.
3. Tem uns dia que eu tava indo pra igreja ... pro encontro com Deus só que não deu certo estava sem dinheiro ... tenho que ir de novo minha mãe ... teve uma discussão de novo ... com o meu irmão lá ... minha mãe falou:
4. - Deixa ele deixa ele.
5. Eu nesse dia estava bêbado ... antes de eu vim pra cá ... tinha brigado com um moleque por droga ... ele veio falar comigo ... querer acertar conta mas era com o meu colega ... querer me bater ... tirou uma arma dele ... na hora já começou a dar disparo no meu colega devendo ... **POUU POUU** ... morreu ... tá atrás de mim ... ninguém pagou ele quer que eu pago ... num sei o que que eu vou fazer.
6. Quer que eu pago no lugar do Maurício ... mas se não fui eu que peguei? ... vou tentar desenrolar o dinheiro ... estava trabalhando num negócio de mecânica já parei.
7. O meu irmão vai chegar o que estava preso ... ficou sabendo? ... o Ricardo ... vai o dinheiro pra ele ... chegar acho que nesse sábado.

8. Desenrolar logo o dinheiro ... de droga ... meu irmão está zuado comigo ... fora no natal também que não deu nem pra passar sossegado em casa! ... quando eu tava indo na casa do meu colega ... a viatura me deu uma peia ... era militar ... bateu em mim e no meu colega nós não tem nem o porquê ... falaram que nós estava roubando ... tava indo pra casa do meu colega ... minha mãe quer ... como é que se fala ... denunciar a polícia ... bateu sem motivo.
9. Eu peguei fiquei em casa ... estou com medo de me pegarem de novo ... não sei se isso é marcação.
10. Estou me sentindo meio que culpado por causa que ele morreu! ... morreu por causa disso ... e ele quer cobrar de mim tô me sentindo culpado ... colega era viciado em droga ... só comprava fiado ... eu falei pra parar ... parou ... e acabou acontecendo isso.
11. O meu irmão também falou pra mim que não era bom andar com esses moleques que eu não devo ... tô dando atenção pra ele tá certo é mais velho do que eu ... tem que escutar o mais velhos ... sempre a mamãe me fala escutar o mais velho ... escutando ... não quero ser preso de novo ... lá dentro foi ruim que só.
12. É ruinzão ... nós não tem essa privacidade toda ... só um pouquinho ... o resto quem manda é o mais velho ... da provisória e da Rio ... igual a minha mãe fala:
13. - Isso não é vida pra ti ... isso não é vida pra ti.
14. Só que toda vez tem ... aquela quedinha quando tá melhorando tem alguma coisa pra chamar ... toda vez tem uma coisa pra chamar ... quando eu já estou melhorando assim! ... querendo sair ... meus colegas:
15. - Não bora ali.
16. Sempre eu vou ... não consigo falar não ... sempre eu vou ... minha mãe quer se mudar de lá ... por causa disso ela falou:
17. - Se você quiser se mudar nós vai ... mas tu quer melhorar de vida?
18. Eu falei:
19. - Quero.
20. Então tentar arrumar uma casa pra nós ... pra não acontecer isso ... e pagar ... esse moleque ela já quer se mudar ... pra que não venha atrás de mim de novo.
21. - Bora ali? ... bora ali rapidão?
22. Convite dos colegas.
23. Fico naquela ... eu não sei se vou ... acabo indo! ... isso que acontece comigo ... não consigo falar não.

24. Acabo indo ... ficar lá ... na boca de droga ... fazendo ... bolando ... a maconha ... eu só fico olhando na frente ... ele enterra no chão ... quando vão embora eu saio só que ... mesmo assim eu não fazendo nada estou fazendo participação ... não posso fazer isso não quero fazer.
25. Eu falei pra minha mãe:
26. - Mãe eu quero mudar quero mudar.
27. Ela quer que eu trabalhe está arrumando emprego também tô correndo atrás ... até vou tirar meu currículo logo ... falei pra ela:
28. - Eu quero mudar quero mudar.
29. - Então quer mudar vamos embora daqui.
30. Tem vez que eu pego dinheiro com ele [o moleque] por causa que fico ... vigiando ... lá na frente ... de vez em quando me dá cinquenta reais ... cem conto ... só que ... ganhar dinheiro fácil ... não é pra qualquer um ... quero assim não ... **QUERO GANHAR SUANDO MESMO** ... comigo mesmo ... trabalhando ... igual falei pra minha mãe:
31. - Não quero ganhar assim eu trabalhando ganhando meu dinheirinho!
32. Ela falou:
33. - Está certo.
34. - Isso que eu quero fazer ... quero ficar ganhando dinheiro assim não.
35. O meu irmão também ... pelo telefone estava escutando ... falou comigo:
36. - É isso mesmo ... segue em frente ... não abaixa a cabeça ... não te quero ver nessa vida também ... já basta eu que tava aqui preso ... mamãe não quer ter mais um disso não né?
37. - É.
38. - Então cuida procura sair disso.
39. Ele vai chegar sábado ... acho que não vou estar mais ... já vou ter me mudado ... num sei como eu vou fazer pra pagar ele.
40. O resto da minha família está tudo bem ... de boa ... normal ... tranquilo ... agora que eu converso mais com a minha mãe ... falo pra onde vou que antes eu não falava ... ela sempre ficava preocupada ... mas agora difícil sair de casa ... tô com medo de ele me pegar ... e sumir comigo.
41. Mas minha mãe ficou sabendo por isso quer se mudar logo ... mas antes de se mudar pode ser que ele pegue um dos meus irmãos ... o pequeno ... tô com medo ... dele ... meu irmão deu recado pra ele pelo telefone se acontecer alguma coisa com a minha família! ... vai atrás dele quando chegar ... e meu irmão sabe onde ele mora.
42. Mamãe começou a falar:
43. - Não vai não ... deixa que eu pago.

44. Piorando mesmo lá em casa é isso ... minha família está indo tudo bem ... todo mundo ... curtindo pá ... sem nada pra se preocupar ... além disso.
45. **QUERO TRABALHAR ISSO SIM!** ... só que eu tô com fichinha meio suja ainda ... vai ser um pouco ruim arrumar trabalho ... parei com essa bebedeira mesmo ... todo dia todo dia eu saía de casa ... pra com os meus colegas ... chegava em casa todo dia bêbado ... eu estou parando ... ainda largando isso.
46. Quando eles falam:
47. - Bora lá?
48. Eu falo:
49. - Bora pô.
50. Também tenho que largar ... se estou conseguindo largar um por que eu não posso outro? ... **ME ESFORÇANDO!**
51. Minha mãe:
52. - Se esforça mesmo se esforça tenta largar ... que isso não é vida pra ti ... quero te ver trabalhando suando ... e ganhando o teu dinheiro por você mesmo ... comprando sua roupa o que você quiser ... mas não ganhando dinheiro assim!
53. - Sim senhora.
54. Quando eu estava trabalhando como mecânico ... comprei uma roupa pra mim ... ainda pra minha mãe ... de presente ... roupinha pro meu irmãozinho ... minha mãe começou a **CHORAR ORGULHOSA DE MIM** ... primeira vez que eu faço isso quero continuar ... ganhando dinheiro comigo mesmo ... suando.
55. Todo mundo pergunta assim na rua:
56. - Ei Marcelo tu é viciado!?
57. Eu falei:
58. - Não eu não uso nada.
59. - Porque que tu fica só lá?
60. - Só pra ganhar dinheiro mesmo.
61. - Então tu usa!
62. - Não pô não uso nada!
63. Único que era meu vício mesmo ... de vez em quando era beber.
64. As mulher:
65. - Tu só bebe?
66. - Só bebo.
67. - Mas tu tem cara que usa pô!

68. - Mas eu não uso ... não sou viciado em anda.
69. Os moleque:
70. - Hm.
71. Uma vez tentaram invadir a polícia ... quando eu tava passando vejo lá de cima avisei ... só que não deu tempo de eles correr ... foi preso o irmão dele os moleque continuou ... só que fez portãozinho maceta ... lá por dentro eu fico olhando ... só que uma hora vai acontecer coisa que não presta ... não quero estar lá!
72. Eu vou ficar de maior já ... não quero ficar nessa vida ... se eu ficar vou me abalar mais ... já vou querer começar a usar e não quero ... tenho que me alistar.
73. Falei pra minha mãe:
74. - Se eu não conseguir trabalhar ... quero ficar no exército.
75. - Isso meu filho você já tem que querer uma profissão.
76. - É se eu conseguir um trabalho quero ficar lá.
77. Ela falou:
78. - Tá bom então.
79. Esses dias eu tava correndo pra tirar meus documentos já tirei ... só aguardando chamar no exército pra se alistar ... se der certo eu fico ... trabalhando lá ... largar essa vida que não presta! ... cuidando de coisa que não é meu? ... **NÃO É VIDA PRA MIM NÃO** ... quero mudar.
80. Eu quero mudar ... tô tentando mudar **DEVAGARINHO TÔ CONSEGUINDO** ... devagarinho ... no tempo que fui preso foi por causa desse **O que tá passando pela minha cabeça de ficar andando com esses moleques** ... eu falei [pensando consigo mesmo]:
81. - Fui preso por um celular?
82. Se fosse por um celular eu pedia pra minha mãe comprar um ou então trabalhava ... eu mesmo trabalhava pra tirar um! ... me arrependi de ter pegado o celular ... por um celular!
83. Minha mãe:
84. - **POR CAUSA DE UM CELULAR TU FOI PRESO!**
85. Eu não queria roubar ... nós estávamos indo lá pro canto ... ele mexeu com nós ... em cinco ... ficaram zuando ... na volta estava sozinho ... eu e meu colega ficou zuado e foi lá:
86. - Bora lá bora.
87. Eu fui ... na hora já pedi o celular dele pra mim ... fiquei olhando assim saí correndo ... o patrão dele pegou o carro e veio atrás de nós ... me pegaram ... seguraram ... chamaram a polícia ... me prenderam ... fiquei três dias na ... delegacia no coisa do menor ... de lá eu fui

pra ... provisória ... depois de dezessete dias pro Juiz ... depois o Juiz o falou que eu ... ia pra Rio ... fiquei lá quase um mês acho ... foi quando eu saí já.

88. Minha mãe falou:

89. - Tu foi preso por causa de um celular!

90. Eu fiquei assim escutando.

91. - Tu podendo falar que tu queria um celular? ... ou então tu mesmo trabalhava? ... é Marci vamos ter que mudar!

92. - É mãe tem que mudar mesmo ... quero ficar assim não.

93. O meu irmão ... saiu ... ligou pra minha mãe sabendo que eu estava preso ... quando chegasse aqui em Porto Velho ... ia falar comigo ... só que quando ficou sabendo que eu ainda estava preso ... eu saí ele ligou ... já tinha um celular ... perguntando:

94. -Onde tu tá?

95. Falei:

96. - Aqui em casa.

97. - Por que tu foi preso?

98. - Eu roubei um celular.

99. Ele falou a mesma coisa que a minha mãe:

100. - Tu caiu por um celular? ... podendo comprar um pra ti trabalhando ou então pedia pra mamãe ou teu pai!

101. - É mais ... aconteceu né?

102. - Não quero te ver roubando mais não!

103. - Não não vou roubar mais.

104. - Quem foi?

105. - Foi aquele teu colega.

106. - Não quero ver tu andando com nenhum deles!

107. - Tá bom.

108. - Tchau.

109. - Tchau.

110. Aqui eu tô tentando mudar ... consegui mudar [pensando consigo]:

111. - Por que que tu não pode mudar?

112. Eu perguntei pra ele [irmão que ffo preso]:

113. - Tu mudou?

114. - Mudei já ... estou trabalhando ... paguei a minha coisa ... ganhando o meu dinheirinho! ... tu também tem que mudar ... trabalhar pra ajudar a mamãe.

115. - É tá certo eu vou começar a trabalhar mesmo.
116. - Tem que trabalhar ajudar a mamãe o Mateus!
117. O Ídolo ... meu padrasto ... perdeu o emprego só que de vez em quando faz um biquinho pegando dinheiro.
118. Tem o meu outro irmão que trabalha só que ... só os dois ajudando ... tem que ter outro ... comecei tava trabalhando ganhando dinheiro ... pelo menos cinquenta reais ... cem reais ... pra comprar pão ... comprar um leite ... depois parei de trabalhar ... tava faltando uns dias.
119. Meu patrão falou:
120. - Tá faltando demais ... melhor tu parar.
121. Eu parei.
122. Se eu não estivesse andando com os colegas tava trabalhando até hoje ... ganhando dinheiro ... mas essa vida não tá deixando ... por isso eu falei [pensando consigo mesmo]:
123. - Tenho que parar ... **SÓ DEPENDE DE MIM** parar ... ajudar minha família (breve silêncio).
124. Só depende de mim tentar mudar ... se eu falar assim:
125. - Eu quero mudar tentar mudar.
126. Eu consigo mudar é isso que eu tô tentando:
127. - Não eu vou mudar vou mudar vou mudar!
128. Hoje ... até parei essas bebedeira ... tava escutando minha mãe falar:
129. - Esses negócios não presta pra ti todo dia tu chega em casa ... bêbado olha tua idade teu tamanho! ... que te traz fazer isso?
130. - Acho nada não só gosto de beber.
131. - Deste tamanho bebendo!
132. Eu parei pra escutar a minha mãe tava certa num tem? ... sou menor de idade ainda ... **DESTE TAMANHO** bebendo.
133. Eu falei:
134. - Não quero também.
135. Comecei a parar ... largando devagarinho ... só de vez em quando bebo mas bem pouquinho.
136. Minha mãe:
137. - Porque tu fica ganhando dinheiro assim? ... porque não para?
138. - É mãe ... tentar parar ... uma hora eu paro ... tentando largar.
139. E essas más influência de ficar andando com colega que ... num presta.
140. Minha mãe falou:

141. - Isso não é colega é inimigo teu te chamando pra coisa que não presta.
142. Eu parei pra pensar:
143. - É verdade mesmo se fosse meu colega não tava me chamado pra isso.
144. Um colega meu ... é legal que só ... fala com a minha mãe ... me chamou pra ir pra igreja:
145. - Marci bora pra igreja?
146. - Não vou nada.
147. Ele me chamou umas cinco vezes e desistiu ... um dia quando era no domingo ... pra ir pra igreja ... eu liguei pra ele:
148. - Tu tá onde?
149. - Aqui em casa ... me arrumando.
150. - Tu vai pra onde?
151. - Vou pra igreja
152. - Á vai pra igreja.
153. - É vou ... tu não vai?
154. - Vou não.
155. - Tá bom.
156. - Tchau.
157. - Tchau.
158. Fiquei lá em casa parado não tinha nada pra fazer meu colega me chamou:
159. - Bora lá na casa?
160. - Não pô vou sair hoje não ... tô doente.
161. - Pode crê então.
162. Eu peguei ... me arrumei todinho ... fui lá na casa do meu colega ... quando eu bato palma lá vem ele ... falou:
163. - Tu vai pra onde?
164. - Vou pra igreja também.
165. - É mentira.
166. - Bora vou pra igreja.
167. Ficou olhando pra mim assim ... falou:
168. - Glória a Deus então bora!
169. Nós fomos ... chegamos na igreja ... começamos a orar ... tinha uns 10 dias que ainda continuo indo com ele ... largando ... essa vida ... minha mãe até falou:
170. - Isso é muito bom isso é muito bom.

171. Eu peguei dei um abraço na minha mãe:
172. - Muito obrigado por me ajudar largar isso tô tentando e vou conseguir!
173. Os pastor lá também fica orando por mim ... ajudando eu mudar ... o meu colega também fica orando por mim ... indo pra igreja direto ... a melhor coisa que eu tô fazendo é igreja pelo menos ... antes eu não ia ... só falava assim:
174. - Vou pra igreja mãe.
175. Usava o nome da igreja pra ir pra outro canto.
176. Ela:
177. - Tá bom meu filho.
178. Eu pegava ... fingia que ia mudava de caminho!
179. Só falava mesmo:
180. - Mãe vou pra igreja.
181. - Fica usando o nome da igreja pra ir pra outro canto.
182. Nesse dia ... me arrumei pra igreja:
183. - Mãe vou pra igreja.
184. - Mentira.
185. - Vou pra igreja vou com o meu colega.
186. - Quero ver.
187. Depois o meu colega foi lá em casa ... eles foram deixar nós de carro.
188. Minha mãe começou:
189. - Viu como é fácil tu ... falar que vai pra igreja ir pra outro canto?
190. Eu parei pra pensar assim falei:
191. - É verdade.
192. Ela:
193. - Olha que bom indo pra igreja quero que continue assim.
194. Os meus irmãos tão me dando apoio lá em casa também:
195. - É Marci quero que mude ... para com esse negócio ... tenta mudar ... uma hora vai conseguir.
196. Isso já está deixando mais fácil ... tentando mudar ... deixando mudar mesmo ... uma hora vou mudar.
197. Ficava lá ... em casa pagando o negócio ... que eu tenho que ... ajudar a pagar energia essas coisas pelo menos fazer isso ... ajudar alguma coisa ... quando meu irmão estava morando com nós ele ajudava! ... até ir embora de casa ... todo dia botava um pano em cima

da mesa todo dia pra nós ... todo dia pagava a luz ... minha mãe ficava assim ... orgulhosa dele ... eu ficava olhando pra minha mãe.

198. Ela falou:

199. - Está vendo? ... ó teu irmão ... estava usando essas coisas ... tá trabalhando ganhando seu dinheiro ... comprar pão deixando pra vocês ... quero que você seja igual ... siga o exemplo dele.

200. Até então meu irmão num tava usando mais nada ... depois caiu essa quedinha de novo chamando ele começou a usar.

201. Um dia ele falou pra minha mãe:

202. - Mãe eu quero ser internado.

203. Ele mesmo chegou pra mamãe ... minha mãe falou assim:

204. - É.

205. Foi sério ... ficou internado até ... acho que três mês só ... fugiu ... lá pra casa de novo ... ele falou:

206. - Mãe não aguento ficar lá por causa que não ... deixam eu saí ... quero ir com as tias e meus avô que moram outra cidade ... meu tio meus primos.

207. - Tá bom então.

208. Foi lá que ele desabou mesmo quando foi preso com moto tráfico ... mamãe começou a chorar ... eu falei:

209. - Não calma mãe que uma hora ele vai mudar.

210. Quando ele saiu a minha tia ... pegou um trabalho pra ele.

211. Ele ... começou a parar ... dando mais interesse no emprego ... só trabalhando agora ... gastando dinheiro ... minha mãe começou ... a ficar assim orgulhosa ... ele voltou a ser como era antes ... deixou essa vida e eu entrei nessa vida ... mas não pode ... um ficar depois sair o outro ficar ... falei:

212. - Não tá certo **MEU IRMÃO SAIU E EU FICAR NISSO AQUI!** ... tá certo não.

213. Ele ficou sabendo que eu estava ficando nessa vida de andar com esses vagabundos ... ficou com raiva de mim ... falando:

214. - Não quero ver tu andando com esses moleques ... ficar sabendo tu vai ver.

215. Achava chato que ele ficava dando carão em mim ... só que uma hora eu parava pra pensar e ... tava certo ... falei [pensando consigo mesmo]:

216. - O que tá passando pela minha cabeça de ficar andando com esses moleques? ... fazendo coisa que eu não devo ... já fui preso não quero ser de novo!

217. Minha mãe falou:

218. - Vai que uma hora tu andando com esses moleques ... eles tão com alguma coisa a polícia pega e dá um bacu em vocês vão preso por causa ... de coisa errada?
219. Eu fiquei assim ... falei:
220. - Não mãe vai acontecer isso não ... os moleques nem usa ... uma vez aconteceu só que não acharam ... deram um bacu em nós ... o meu colega estava com ... maconha ... no tênis dele pegou e tirou ... tava dentro da meia eles não acharam ... eu liguei uma coisa com a outra.
221. Falei:
222. - Minha mãe falou quando eu pegasse um bacu ... poderia ser pego só que ... Deus deu uma chance pra mim ... pra não achar isso ... era um pedaço assim até com tráfico ... fiquei com uma raiva comecei a xingar ele tava com isso e não tinha falado pra mim.
223. Andando com moleque que está com coisa errada é sério ... tava parando ... os moleques:
224. - Bora lá?
225. - Não vou não vou não.
226. Passando uns três dias sem andar com eles comecei de novo ... minha mãe:
227. - Para meu filho para!
228. Tô dando mais atenção pra minha mãe ... tava dando mais pros meus colegas do que pra minha mãe!
229. A mãe falava:
230. - Bora ali.
231. - Não vou nada.
232. A noite o moleque:
233. - Bora ali?
234. Eu:
235. - Bora.
236. Minha mãe só ficava me olhando ... chegou um dia a noite ela falou:
237. - Dando mais atenção pros teu colega que a tua própria mãe ó.
238. - Não mãe ... a senhora está pensando coisa errada.
239. Eu peguei falei:
240. - Tô dando mais atenção pros meus colegas minha mãe tá tentando me ajudar sair disso ... e eles tentando me ajudar a entrar nisso ... quero parar.
241. - Não mãe tá bom então ... quando da nove horas a senhora pode fechar o portão se dar sete horas ... eu tiver em casa pode fechar o portão que não vou sair mais.
242. - Tá bom.

243. Eu peguei parei ela fechava o portão perguntava:
244. - Vai sair?
245. - Não.
246. Ela fechava o portão.
247. Eu naquela ... de querer sair falei [pensando consigo mesmo]:
248. - Não vou me segurar aqui.
249. Pegava e ia dormir ... ficava jogando ... um play ... jogo de futebol ... aquilo já me deixava assim ... assistindo jogando ... ia me esquecendo dessas coisas ... a conta ... a energia vindo muito alta por causa do play ... minha mãe guardava de vez em quando ... esses dias que guardava ... eu pegava e saía ... na hora que ela fechava o portão eu pulava ... voltava só no outro dia.
250. Minha mãe falou:
251. - Tu entende não estou guardando o play por causa que não é pra deixar você jogar ... a conta veio muito alta e não temos condições de pagar.
252. Vindo quase 800 reais ... só de energia ... fora a água também ... conta de celular.
253. Meu padrasto não tem emprego mais ... só depende do Jorge ... do Ídolo também que faz uns bico pra ganhar dinheiro ... ele estava com começo de esses negócio de enfarte ... minha mãe está dando atenção pra ele ... não estressado ... que a pressão pode subir ... minha falou:
254. - Vocês para de deixar ele com raiva.
255. Eu falei:
256. - Porque mãe?
257. - Porque ele tá com começo de enfarte ... não pode ter raiva ... ficar tranquilo.
258. - Sim senhora.
259. Nós dando mais atenção pra ele ... deixando tranquilo ... alegre ... quando ficava estressado o coração dele começava a bater tinha que ir lá no coisa medir a pressão ... quase ia dando ataque.
260. Meu irmão saiu o outro mais velho ... dois dias fora ... meu padrasto preocupado ... ligava o celular desligado ... ligava pro colega dele não sabia onde tava ... ligava pro outro colega falava que tinha saído ainda agorinha ... ligava pra ele atendia:
261. - Tá onde?
262. - Chegando em casa.
263. Esse chegar em casa nunca chegava ... anoitecia.
264. - Tá onde?

265. - Aqui na casa da minha tia.
266. Quando foi lá ele [o padrasto] começou ... ficar vermelho assim ... ter começo de enfarte minha mãe já levou pro hospital ... a mulher falou:
267. - Se ele não tivesse chegado na hora ia ter enfarte ... era capaz dele morrer.
268. Ligou pro meu irmão ... pro Jorge perguntando:
269. - Viu o que tu faz com teu pai quase ... ia morrendo por causa de tu!
270. - Que que foi?
271. - Num sabe que teu pai tem enfarte tu fica fazendo isso com ele!
272. - Não não foi por isso.
273. - Vem aqui no hospital ele tá passando mal.
274. Ele foi lá ... o pai dele viu começou ... a ficar com raiva ... pegou tirou o Jorge.
275. Meu padrasto ... só que considero ele como pai ... me criou desde pequeno ... começou a querer ficar com raiva dele já começou a pressão aumentar ... ficou quieto lá tomou água ... uma medicação do enfermeiro ... pegou foi pra casa ... chegamos ele dormiu.
276. No outro dia sentou minha mãe ... eu o Ídolo ... conversamos ... só os mais velhos lá de casa ... a minha mãe conversava comigo o Jorge conversava com o pai ... depois trocava ... o meu pai comigo e a minha mãe com o Jorge.
277. Meu irmão parou ... só fica em casa de vez em quando saindo só que chega dez horas no máximo ... sábado e domingo vai pra igreja ... todo sábado e domingo também tô na igreja ... fica só os dois [mãe e padrasto] em casa ... o Ídolo e meu irmãozinho pequenininho também ... perto de casa ... cruza a rua chega na igreja.
278. Minha mãe e meu pai ficam em casa ... tranquilo ... eu chego em casa ... vou dormir falo:
279. - Boa noite mãe.
280. - Boa noite.
281. - Boa noite Ídolo.
282. - Boa noite.
283. Vou dormir ... quando eles tão dormindo o Jorge ... meu irmão mais velho tem a chave ... pega abre a porta pra nós assim ... no outro dia perguntam [os pais]:
284. - Que horas vocês chegaram?
285. - Eu cheguei 11 horas.
286. O Jorge:
287. - Eu cheguei 10 horas.
288. O Mateus:

- 289.** - Eu já estava em casa!
- 290.** Não tava tendo preocupação ... hoje em dia ... todo mundo ... não tá deixando o Ídolo preocupado nem a mamãe ... parece que a minha mãe também tá com começo de enfarte ... é isso ... tentando chegar mais cedo em casa ... deixando menos preocupados ... parando de sair ... de chegar ... bêbado ... só mesmo eu saio.
- 291.** Agora quando eu brinco de papagaio ... a noite fico em casa vou dormir ... chega sábado e domingo saio pra igreja:
- 292.** - Mãe vou pra igreja.
- 293.** - Tá bom.
- 294.** Pego a bíblia da minha mãe emprestada ... no dia que ia ter encontro com Deus ... tava sem dinheiro meu colega tinha só que ... o ônibus já tinha levado o pessoal ... era o último ônibus ... vai ter de novo nesse ano ... nós vamos ... o encontro com Deus.
- 295.** Minha mãe falou:
- 296.** - Isso é muito bom pra ti ... tu encontrar com Deus.
- 297.** Encontro com Deus é ... ir num negócio da igreja tipo um ... clubezinho assim ... tem piscina ... uma casa massetona onde os jovens ficam ... dormindo ... todo dia de manhã levanta pra ir orar ... brincar de futebol ... dormir também ... dia de sábado e domingo entra numa igreja ... lá dentro ... fazendo vigília até no outro dia.
- 298.** Depois disso vamos dormir ... todo dia é assim ... no primeiro dia que fui ... achei legal ... por isso quero ir ... de novo ... pegar e ficar orando ... na vigília até no outro dia amanhecer com o pessoal ... pra mim é legal fazer isso ... eu passo a noite todinha e chego só no outro dia quando eu tô com os moleques porque não posso ... ficar orando o dia todinho até no outro dia?
- 299.** Essa pergunta pra mim mesmo eu falei ... peguei fui pra vigília com meu colega chegamos lá ... ficamos até no outro dia umas oito horas da manhã se levantamos ... cada um ... foi dormir ... fui gostando de ficar indo pra o encontro com Deus ... achei legal ó ... minha mãe falou:
- 300.** - É legal que só ... mas tem que ter dinheiro.
- 301.** - Não eu trabalho.
- 302.** Só que precisa da autorização da mãe ... pra poder ir:
- 303.** - Mãe mas só depende da senhora da autorização.
- 304.** - Por mim tá tudo bem.
- 305.** Toda vez tô indo mas só que tem que ter dinheiro.
- 306.** Ela perguntou:

307. - Quanto é:
308. - Oitenta reais.
309. - Então deixa comigo que eu pago.
310. - Não ... eu pago só precisa que a senhora assina pra mim.
311. - Tá bom.
312. No dia que eu paguei ... perdi o ônibus ... só que nesse ano não vou precisar pagar porque já paguei ... eu não vou perder essa chance de ir! ... é legal só ficar lá dentro ó fazendo vigília ... orando ... acordando de manhã cedinho ... tomar café ... igual no sítio com um monte de pessoal ... tudo tranquilo ... sem barulho ... silêncio ... é legal que só.
313. Estava em casa hoje ... de manhã pensando ... quando o senhor ligou ... falando que era pra vir aqui hoje ... já que ele mandou eu ir lá falei:
314. - Ei mãe? ... tem como a senhora deixar lá de carro?
315. - Três horas eu tenho compromisso ... mas se tu quiser pegar a bique ... tu vai.
316. Quando hoje acordei ... começou chovendo já ... meio dia fui almoçar ... deu uma hora tomar banho ... deu uma e meia ... peguei e fiquei dentro de casa ... duas e meia me arrumei ... começou a chover de novo ... querendo me empatar pra eu não vim ... duas e quarenta eu já estava bem aqui aí começou a choviscar de novo ... falei:
317. - Pô vai começar a chover de novo como é que eu vou? ... vou assim mesmo já estou bem aqui.
318. Vim logo ... então ... minha mãe falou:
319. - Já que ... alguma coisa quer te empatar assim ... isso é teu desafio ... tu tem que ir em frente.
320. - É ... tem que ir em frente mesmo.
321. Domingo passado eu ... nem fui pra igreja ... por causa dos meus colegas ... começaram a falar assim:
322. - Bora bora bora?
323. Eu num fui nem pra ... naquele negócio que te falei o encontro com Deus ... nem pra igreja fiquei foi em casa ... tive que fazer nada ... depois quando ... o meu colega foi lá me chamou:
324. - Bora pra igreja?
325. Falei:
326. - Vou não vou não ... vou nada ... hoje não vou sair de casa.
327. Minha mãe falou assim:
328. - Já que tu não foi nem para um canto nem pro outro então vamos comigo pra igreja.

329. - Bora então.
330. Fui com a minha mãe ... cheguei ... pelo menos pra igreja ... o pastor perguntando assim:
331. - É a primeira vez que tu vem nessa igreja?
332. - É.
333. - Então vou orar por ti.
334. Ele perguntou se eu já fui preso ... essas coisas assim.
335. - Já.
336. - Tu ainda anda com má companhia assim?
337. - Ando.
338. - Vou orar por ti ... que eu não quero te ver nessa vida não ... conheço sua mãe faz muitos anos.
339. - Tá bom.
340. Começou a orar por mim lá ... eu fui me tocando assim:
341. - Tu é doido vou parar de andar com esses moleque ó!
342. Minha mãe falou:
343. - Está certo meu filho ... tem que parar mesmo.
344. Hoje o meu padrasto foi tirar o exame ... e o negócio do currículo ... o exame deu que a pressão dele estava mais baixa ... minha mãe já ficou despreocupada ... quando ele estava dirigindo ... deu não sei o que ... parou o carro ... chegou em casa nós teve que levar pro postinho ... vacinas ... ele veio pra casa ... ficou ruim até agora ... conversando comigo lá:
345. - Eu estou assim preocupado com você ... principalmente quando sai à noite ... só quer chegar no outro dia ... que tu faz na rua essas horas? ... chegando essas horas em casa?
346. - Não ... eu só ... vou com o meu colega lá ... até umas três horas ... venho pra casa.
347. - Fazendo o que?
348. - Estava lá no coisa ... quinta-feira da semana passada o moleque foi ... me cobrar... eu já estava com o dinheiro na mão paguei.
349. O moleque falou assim:
350. - É ... fique esperto próxima vez ... estiver devendo de novo ... tu vai pular.
351. - Não ... nem era eu que tava devendo mas paguei ... vai embora agora na moral.
352. Pegou e foi embora ... minha mãe perguntou:
353. - Que que estava pagando?
354. - Nada não um negócio.

355. Ficou me olhando assim ... num queria falar pra ela ... meu padrasto ficou só olhando ... falou:
356. - Chama esse moleque pra mim.
357. Falou pra minha mãe ... chamou ele ... foi embora ... meu pai pegou sentou do meu lado conversando:
358. - Que esse moleque veio fazer aqui em casa essa hora?
359. - Ele veio pegar um negócio que eu tava devendo da bicicleta.
360. - Quanto que tu pagou?
361. - Só quarenta reais.
362. - Quarenta reais numa bicicleta? ... que foi?
363. - Só furou o pneu e a roda descentrou ... o eixo quebrou tive que pagar.
364. Ele ficou assim ... meio desconfiado:
365. - Marcelo vai ter que parar de andar com esses moleque vamos se mudar daqui é o jeito ó ... está demais.
366. - Tô mesmo mas ... eu vou mudar ... tenho fé em deus.
367. - Tenho fé em deus.
368. Minha mãe também:
369. - Tenho fé em deus que tu vai mudar mas ... nós temos que sair daqui pra tu ... mudar mais rápido ... vai querer ir com nós ou ficar lá na tua tia?
370. - Vou querer ir com vocês.
371. - Se quiser mudar mesmo então vamos.
372. Ele ... foi hoje ... umas três quatro horas ainda agorinha quando vim de lá ... atrás de uma casa ... pra ver se achava ... a colega da minha mãe falou que tinha uma casa perto do centro ... pra vender ... minha mãe falou:
373. - Vamos lá ver.
374. Eles foram lá ver lá ... ligaram pra mim:
375. - Marci achamos uma casa fica perto do centro ... da estrada ... vai querer vim depois ... uma seis horas ... ver?
376. - Vou mãe.
377. - Tá bom então ... tu já está aí perto?
378. - Já estou chegando.
379. - Tá ... tchau.
380. - Tchau.
381. Ficou conversando comigo o meu padrasto falou assim:

- 382.** - Tô ficando ruim ... ficando ruim ... cada vez ruim ... posso até morrer mas quero ver tu mudando.
- 383.** Eu falei:
- 384.** - Sim senhor mas não fala isso que vai morrer! ... eu num quero ... que o senhor deixe minha mamãe sozinha ... sei que o senhor tá falando mas vai melhorar.
- 385.** - Não mas eu tô sentindo isso aqui ficando cada vez mais ruim ... ruim ... piorando ... e cada vez essa dor vem mais forte ... num vem como antes.
- 386.** Minha mãe ficou olhando assim pra ele:
- 387.** - Não fala assim ... vai ficar bem.
- 388.** Minha mãe ... preparou um remédio ... ele foi dormir ... quando acordou ... ruim de novo ... a mamãe ... chamou ... o nosso irmão mais velho ... filho dele ... sabe dirigir levamos ele no postinho ... a mulher falou que ele tem que ter menos preocupação ... caminhar um pouquinho mais ... andar assim ... ficar mais atento ... esquecer um pouco de nós ... num ficar muito preocupado.
- 389.** Minha mãe falou assim:
- 390.** - Tá certo mas ele tá muito preocupado ... tento fazer só que fica preocupado do mesmo jeito com ele ... leva pra um canto pra ficar distraído.
- 391.** - Eu vou levar.
- 392.** Nesse sábado ... lá pro shop andar ... na estradinha que tem lá ... minha mãe vai levar ele ... pra ficar distraído ... eu vou passar uns dias lá ... na minha tia ... um pouco afastado dali ... tô demais assim ... uma semana ... vou ficar lá ... pra ele num ficar muito preocupado ... não quero ver ele piorando! ... já basta ele piorando lá em casa ... sentindo dor que só ... minha mãe falou:
- 393.** - Tu vai querer ir pra casa da tua tia passar uns dias?
- 394.** - Vou pra ele ficar menos preocupado comigo.
- 395.** Ele ficou assim ... falou:
- 396.** - Então vai então.
- 397.** Minha mãe:
- 398.** - Então vai então.
- 399.** - Tá vou lá.
- 400.** Vou ter que ir ... não deixar ele preocupado ... pra não ficar piorando ... já basta ... que a mamãe tá um pouco ruim ... coisa de gripe ... piorando ... só que tá tomando remédio toda hora ... toda hora ... o Ídolo ... toma remédio só que se preocupa do mesmo jeito ... fica cada vez ... mais ... com dor ... falou bem assim pra mim:

401. - Se ocupa quando ... eu tiver pra morrer quero ver tu mudando ... mudando.
402. - O senhor ... tá tipo morrendo pela preocupação ... que eu tô dando.
403. - Não mas não é ... tô ficando ruim mesmo.
404. Tô deixando ele preocupado ... cada dia está com ... mais dor ... deve ser todo dia eu tô saindo ... parei pra pensar eu falei [pensando consigo mesmo]:
405. - A vou ter que ir ... tem que mudar mesmo por causa que se eu não mudar o Ídolo! ... vai ... morrer ... tem vez que eu não durmo em casa chego ... ele vai piorando vai piorando!
406. Quando eu fui ver hoje ele teve ... que ir pro hospital ... fica juntando as coisas de mim e dos meus irmãos e piorando mesmo! ... o cachorro que ... ele gostava sumiu foi embora de casa ... uns dia ... tava doido pra achar ... só que ... alguém deve te pegado ... ontem eu estava brincando lá em frente de casa ... o cara chegou bem do meu lado ... falando:
407. - Tu ... viu um ... cara passando ... de bicicleta aqui não é?
408. - Vi ... passou.
409. Quando ele ... foi passando do meu lado o bicho já foi tirando ... uma arma ... dois metros começou a atirar perto dele ... só que o muleque se deitou no chão ... tava roubando bicicleta ... minha mãe saiu correndo pensando que era eu ... falei:
410. - Se acalma.
411. Peguei saí ... me afastei ... cheguei assim era ladrão roubando uma moto ... os policial lá ... prenderam ele ... tinha um que ... me prendeu falou assim:
412. - Tu tá é aqui? ... tendo parte disso não né?
413. - Não senhor moro aqui.
414. - Beleza ... tem que mudar mesmo.
415. Pegou entrou levou ele lá ... pois é até o cara que ... me prendeu tava mandando eu mudar ... MANDANDO EU MUDAR ... falei:
416. - É mesmo tô demais tenho que mudar!
417. Mudar ... do de jeito de ser ... de andar com esses moleque ... pra que vou andar? ... ficar me estragando? ... se ... cada fica dia eu fico mais com eles que com a minha família! ... o meu irmão foi preso de novo! ... anteontem ... roubando ... minha mãe ... começou a ficar se preocupando só que não falou pro Ídolo ... pra ele não se preocupar ... só que uma hora ele tem que saber ... mas agora não ... de novo roubando uma casa lá ... minha mãe vai ter que viajar ... deixar as coisas dele ... comprar umas coisas ... depois voltar ... chegou ontem pra mim conversando:
418. - Ó meu filho ... tua tia acabou de ligar ... falando do teu irmão.
419. - Que foi?

420. - Foi preso de novo.
421. Baixei a cabeça:
422. - Que que ele já fez?
423. - Tava roubando uma casa lá os policiais pegaram.
424. - Os cara falo quanto tempo ele vai ficar?
425. - Não ... vou ter que ir pra lá ... vou querer que você ... e o Jorge ... fica cuidando ... conta de casa ... e não sai daqui.
426. Acho que sábado que vem ela ... vai querer ir pra lá deixar as coisas ... roupa dele ... comida ... dinheiro que ele compra os negócios lá dentro ... as outras coisas dele ... minha mãe falou:
427. - Só não conte ... pro seu pai ... pra não ficar preocupado.
428. Sinto que ... já tão preocupado ... comigo e com os meus irmão em casa ... meu irmão que ... foi preso ... num sabe o que aconteceu se ele apanhou ... começou a chorar ontem em casa.
429. Eu falei:
430. - Isso vai passar.
431. - Não tu não entende ele é meu filho.
432. - Mãe eu entendo.
433. - Mas estou chorando de preocupação não sei o que aconteceu com ele se apanhou ... se entregou alguém lá? ... muito preocupada.
434. Se falasse pro meu pai ... ia piora mesmo ... minha mãe falou:
435. - Fica só eu e tu.
436. Os meu irmãos não falaram.
437. - Num conta pra ele ... uma hora deixa corre ... comigo ... eu chego e conto.
438. - Tá.
439. Porque ... minha mãe vai chegar com ... calma assim ... se ele ficar sabendo nós vamos ter que explicar bem direitinho ... falar todo assim avexado ele vai ficar nervoso ... minha mãe falou:
440. - Deixa comigo ... quando ele estiver calmo ... tranquilo ... chego com calma e falo ... entendo ele ele me entende.
441. - Sim senhora.
442. Hoje de manhã ... eles dois estavam deitados na rede dormindo ... minha mãe acordou ... sentou do lado dele começou a falar ... já ficou meio ruim assim:
443. - Vem cá homem vem cá.

444. Fez um remedinho pra ele de novo ... ele perguntou:
445. - Porque foi preso?
446. - Roubou uma casa ... a tia dos meninos ligou falando ... nós vai ter que ir pro interior ... sábado ... ou domingo ... deixar as coisas pra ele.
447. Ele falou assim:
448. - Então vamos sexta logo pra chegar lá.
449. - Calma ... tá muito preocupado já ... não era pra ter falado pra ti.
450. Quando hoje mesmo eles saíram foram no banco tentar tirar dinheiro pra ... poder ir ... já tão marcando pra sábado ou domingo ... vão de manhã ... pra chegar à tarde.
451. Minha mãe falou:
452. - Se nós for quero que tu fica cuidando da casa e teu irmão ... vou levar o pequenininho.
453. - Sim senhora.
454. - Quando num tiver aqui ... não abre a porta pra ninguém ... se for algum ... dos colega do Ídolo ... teu pai ... algumas colegas minhas ... tu fala assim que eu ... tô na casa da tua tia ... pra num dizer que ... tu tá sozinho com o teu irmão.
455. - Sim senhora.
456. - Faz comida ... os cachorros ... comprar três ... dez reais de ração vai durar.
457. O Ídolo falou:
458. - Vamos comprar logo ... aquele sacão de ração.
459. Hoje mesmo compraram ... vão ... acho que sábado e domingo ... vou ter que me virar nos trinta ... tomar conta do meu irmão também ... ele toma conta de mim ... nós toma conta da casa! ... já me toquei ó minha mãe me deu outro voto de confiança ... tomando conta de casa ... se eu perder essa confiança ... vai ser difícil ganhar outra.
460. Eu falei:
461. - Vou conseguir fazer essa confiança dela sim.
462. - Te dei um voto de confiança ... bora ver.
463. - Mãe vou cumprir ... o que a senhora tá falando.
464. - Tu quer cumprir então não sai de casa ... principalmente à noite de jeito nenhum ... canto nenhum mesmo ... num sai pra nada.
465. A noite que o Jorge vai trabalhar ... vai ficar só eu mesmo ... falei:
466. - Sim senhora.
467. - Tá.

468. Ligou pra minha tia perguntando qual o dia de visita ... não sabe vai amanhã ... ver qual o dia ... pegar acho que uma senha pra poder entrar ... mas vai ter que ir logo ... minha tia já deixou umas ... três roupas pra ele ... poder vestir ... só pode entrar de bermuda ... levaram três camisas ... minha mãe perguntou assim ... pra minha tia:

469. - Tu conseguiu ver ele lá?

470. - Consegui.

471. - Como é que ele tá?

472. - Bateram nele que só.

473. Minha mãe começou a chorar.

474. - Como que ele tá?

475. - Com o olho roxo ... o braço todo inchado ... as pernas toda inchada ... mas falo pra mim que está tudo bem.

476. - Mas eu sei que não tá.

477. Minha mãe começou a chorar.

478. - Esse meu filho num tem jeito ó! ... fala que quer mudar quer mudar e quando sai ... já faz de novo pra poder ir preso de novo!

479. Fiquei só escutando a conversa da minha mãe mais de longe ... pensando ... ele vai ficar lá por algum tempo foi preso de novo ... quase no mesmo mês acho ... ficar um bom tempão ... aí que a mãe vai ficar preocupada toda noite.

480. Minha mãe conversou comigo:

481. - Quando nós formos a noite ... tem que ora por ele.

482. - É ... vou ter mesmo.

483. Minha mãe perdeu o nosso avô já ... meu pai perdeu o pai dele ... me sinto assim ... triste ... devagarinho estamos perdendo nossa família ... meu avô já morreu ... meu outro avô também! ... meu primo morreu ... minha mãe ... começa a chorar ... pensando juntando uma coisa com a outra ... se o meu pai ... o Ídolo ... pensar nisso vai ficar ruim que só ... pra não dar trabalho vou ter que mudar ... mudar ... já basta o ... meu irmão que foi preso da dor de cabeça ... ter que passar ... por lá? ... pela revista [revista policial realizada com as visitas] ... vai ser ruim ó.

484. Tentar mudar meu desafio mesmo ... mudar ... é deixar essa ... amizade de mão ... que num deixando quase ... minha mãe tá batalhando pra deixar mudar ... preocupada comigo direto ... vou me entretendo com as coisas lá de casa ... jogando videogame ... empino papagaio ... me entretendo ... tem vez que nem saio ... fico em casa ... minha mãe fica olhando pra mim assim ... faz o possível pra eu num sair ... mas tem vez que faz o impossível ... mas ...

eu saio ... tem vez que não ... tô melhorando por causa que eram todos os dias! ... todo dia a noite ... todo dia ... minha mãe ficava preocupada quando eu chegava em casa num dava nem ligação pra ela ... ligava pra mim eu num atendia ... uma vez que ela perguntou:

485. - Tu está onde?

486. - Aqui na casa do meu colega.

487. - Que horas vai voltar?

488. - Já já.

489. Esse já já! ... ela ligava de novo pra voltar:

490. - Não já já eu tô chegando.

491. Só falava ... dava duas e meia:

492. - Tu está onde?

493. - Aqui nos meus colegas.

494. - Tu não falou que ia vim pra casa?

495. - Falei vou agora não.

496. - Porque tava falando que estava pertinho?

497. - Não vou agora.

498. - Venha logo rapaz ... teu pai está preocupado ... falando pra tu vir.

499. Eu nem ligava ... antes de ele ficar ruim eu ficava lá ... fui me ligando nas coisas ... parando de andar ... ficou meio tarde ... eu não saio ... pra não deixar mais preocupado ... ele é delicado ... estou com medo ... de ele ficar com preocupação e ... morrer ... já vai ser outra perda da nossa família de novo ... minha mãe conversou comigo ... com todo mundo ... com meus irmãos ... sem ele ouvir:

500. - Você não tem que deixar ... seu pai preocupado ... está ruim ... a médica aconselhou ... deixar ... meio ... alegre ... o médico falou tem que distrair ... devagarinho ... vocês conseguem fazer isso e parar de brigar em casa?

501. Nós brigava em casa com meus irmãos ... minha mãe falava:

502. - Para com isso para com isso!

503. Nós não parava ficávamos brigando brigando brigando ... quando era a noite o Ídolo ... conversava com a minha mãe:

504. - Porque esses meninos ficam brigando? ... eram tão unidos antes.

505. Eu ficava escutando do outro lado do meu quarto.

506. Minha mãe:

507. - É assim mesmo.

508. Ele [o padrasto] dormia ... eu ficava pensando assim:

509. - Ele é ... meu irmão porque tô brigando?
510. Parei ... depois eram os dois brigando ... eu me metia no meio e a minha mãe falava:
511. - Para com isso para para para.
512. Eles [os irmãos] pensavam assim ... ficavam olhando pro Ídolo pra mamãe pra mim ... pegava e parava ... ficavam com raiva um do outro ... depois se falando de novo.
513. Eu comprei um ... brinquedo pro meu irmão que escreve ... eles dois brincando ... tirando a atenção ... faz tempo que os familiares num briga ... o Ídolo já tá ... ficando meio despreocupado ... até melhorando ... só que de novo ficou meio ruinzinho ... lá no chuveiro ... querendo trabalhar em casa ainda ... horta ... ele gosta ... tava na horta começou a chuveirar ... a noite ficou ruinzinho.
514. Minha mãe:
515. - Amor para com isso não sai ... fica aqui que vou lá ... cuidar ... num fica no chuveiro nem muito no sol.
516. Quando deu quatro horas ... sol assim ... ventando ... minha mãe pega arma a rede pra ele ... os dois vão dormir na frente ... nós tranca os cachorros ... pra não ficar latino não acordar ... dorme! ... quando acordam ... o Ídolo vai pra cama dormir de novo ... seis horas ... eu ainda não estou em casa ... tava brincando.
517. Ele pergunta:
518. - Cadê o Marci?
519. - Tava brincando na frente.
520. Ele procura num me acha.
521. - Tá aqui não!
522. - Calma está chegando.
523. Minha mãe me liga:
524. - Onde tu está?
525. - Aqui do outro lado da rua brincando de papagaio.
526. - Vem logo pra casa!
527. Eu pego ... deixo meu papagaio ... venho pra casa.
528. O Ídolo pergunta:
529. - Estava onde?
530. - Aqui do outro lado brincando.
531. - Tua mãe falou que estava aqui na frente olhei não estava.
532. - Eu estava só que ... fui no outro lado.
533. - Tu vai sair não né?

534. - Vou mais não.
535. Deu sete horas meu irmão chegou.
536. O Ídolo pergunta:
537. - Vai sair?
538. - Vou não.
539. Quando dá umas oito horas o outro chega ... o meu Ídolo pergunta:
540. - Tu vai sair?
541. - Vou mais não.
542. O Ídolo vai deitar ... dormir ... nove e meia acorda ... vai olhar na sala todo mundo lá ... tranca o portão ... fecha a porta vai dormir:
543. - Boa noite.
544. - Boa noite (irmãos respondem).
545. Dez e meia ... acorda olha devagarinho ... ver se estamos lá.
546. Fala:
547. - Seis vão dormir que horas?
548. - Onze horas.
549. - Está bom.
550. É isso ... deixar ele menos preocupado ... parar de sair mesmo ... CONTINUAR ASSIM.
551. Parar de sair ... ficar mais em casa ... ajudando ... meu pai minha mãe ... cada vez mais.
552. O que me leva ... a sair com eles ... era quando ... nós ia na praça ... jogava bola depois ... os moleque comprava ... bebida ... íamos pegando o embalo ... cada vez mais não queria ir pra casa ... o moleque pegava ... droga ... usando.
553. Eu falei:
554. - Ixe poxa na moral tira isso perto de mim!
555. Pegava guardava ... íamos pra casa do meu colega ficava até ... meia noite ... quando estava na hora.
556. Eu falava:
557. - Já vou.
558. Eu ficava olhando [pensando consigo mesmo]:
559. - Saí da minha casa pra vim pra cá ele entra?
560. Eu podendo estar em casa uma hora dessas estou aqui ... depois ... passa ... penso só que fico lá ... quando dá três horas o meu colega:
561. - Bora?

562. -Bora.

563. Nós vai embora de a pé ... chegar em casa ... outra preocupação bater na porta ... acordar minha mãe ... tem vezes que ... o Ídolo acorda ... abre a porta pergunta:

564. - Essa hora de tu chegar Marcelo?

565. - Não.

566. Pego e vou entrar.

567. Me sinto assim como se eu fosse ... um deles que usa droga ... se eu continuar ... com eles ... vou acabar me envolvendo em droga também não quero ... parei e fico pensando:

568. - Nossa se eu ficar andando com eles vou querer entrar em droga ... **JÁ BASTA** que fico bebendo! ... vou ter que parar também.

569. Não bebo mais agora ... minha mãe fala:

570. - Tu acabar entrando nessa vida de droga ... não quero ... já basta seu irmão que bato cabeça com ele.

571. - Não mãe tu é doido nunca usei isso.

572. - Ainda bem meu filho.

573. - Nem queira usar.

574. - Se alguém te oferecer fala não ... sai de perto.

575. - Mãe? ... tem vez que os meus colegas me oferecem.

576. - Fala não você está andando com má companhia tem que andar com ... igual seu outro colega.

577. Que me chama pra ir pra igreja ... jogar futebol ...chamava pra escola antes ... minha mãe falou:

578. - Tem que andar com esses meninos não com esses que ... te oferecem droga ... isso não é amizade pra ti ... é teu inimigo ... quer te levar pro buraco que não tem volta ... pode ter até volta mas demora! ... ó teu irmão ... entrou nessa vida e ... num saiu até agora.

579. Eu fico pensando ... porque ... se antigamente tivesse usando droga com o meu irmão ... colegas ... minha mãe ia estar batalhando pelos dois! ... tentando sair ... quando meu irmão morava comigo ... minha mãe falou:

580. - Ó ... tu usa essas drogas eu batalho a cabeça com o teu irmão ... contigo e com o outro ... que é pequeno ... mas ... batalhar mais com vocês dois que é grandão.

581. O Ídolo falava:

582. - Viu? ... tu falando não não não pra eles cada vez se afastando ... é ótimo ... sair de perto ... quando eles vem aqui em casa te chamar ... tem vez que tu tá dentro do quarto ... eles falam:

583. - Marci está aí?
584. - Eu sei que tu tá mas falo não ... saiu ... pra não ficar te perturbando.
585. Eu falei [pensou consigo mesmo]:
586. - É ... meu pai meu está querendo ... se esforçando pra eu mudar ... EU VOU MUDAR!
587. Quando ando com eles [amigos que usam drogas] ... me sinto um deles ... a polícia para eles tem um que está com droga e eu nem sei! ... nem falam ... eu fico pensando:
588. - Não mas já passou mesmo ... vou ficar aqui.
589. Uma hora quando a polícia parar e ver que estão com droga vai levar todo mundo! ... aí lá vai a minha mãe ter que ir na central de novo ... me procurar ... eu ligando pra ela ... é outra preocupação que vou dar para os dois [mãe e pai].
590. Acho que isso [usar droga] é errado ... não quero entrar nisso ... quando me ofereceram:
591. - Marci? ... pega aí.
592. - Não quero não! ... tu usa isso então te vira.
593. - Ei! Tá doido só estou te dano.
594. - Não quero eu não uso! ... se quiser vai! ... saio daqui então.
595. - Tá doido?
596. - Não! ... na moral.
597. Os meus outros colegas ... também usam só que ... entendem o meu lado ... falam:
598. - Não o moleque não quer vai ... ali rapidão.
599. Os moleques vão ... outros ficam comigo ... bebendo ... quando terminam voltam ... só que cada vez ... vão se embalando mais entrando na vida ... de coisa das drogas ... pra mim vou ver como se fossem ... o meu irmão quando usava droga ... tem vez que falo:
600. - Ei! tu é doido para com isso.
601. - Não doido ... isso ... é bonzão.
602. - Não tá doido! ... para com isso na moral.
603. - Pega aí experimenta! ... vê como que é pancada.
604. - Não quero não ... tá doido.
605. - Tu já experimentou se é bom? a
606. - Não e nem quero.
607. - Como tu sabe se é ruim?
608. - Porque é ... o meu irmão ... minha mãe fala que ele é exemplo pra mim ... eu vendo o meu irmão usando essas coisas.

609. Ele fala a mesma coisa para mim:
610. - Para com isso Marci ... de andar com esses moleques ... essa vida que estou não é pra qualquer um ... entrei por causa dos colegas ... se alguém falar:
611. - Pega aqui Marci!
612. Tu fala:
613. - Não doido ... sai de perto ... dessa ... má amizade.
614. Como se eu fosse o meu irmão avisando pro ... meu outro irmão ... pego aviso pro moleque:
615. - Para com isso.
616. - Não ... é bom.
617. - Então vai pra lá não quero.
618. Eles pararam de me oferecer ... quando ... ontem mesmo alguém ... a noite foi em casa ... estava no quarto ... minha mãe foi lá olhou.
619. - O Marci tá aí?
620. Ela falou:
621. - Está não foi pra casa da tia dele ... vai morar lá.
622. Meus colegas ficaram assim ... foram na vizinha ... chamaram o meu outro ... colega ... que me chama pra igreja ... perguntaram:
623. - Tu viu o Marci lá?
624. - Não! ... o Marci não está foi embora pra casa da tia dele.
625. - Mas ele vai vim?
626. - Vai mais não acho ... vai ficar lá.
627. Os moleques:
628. - Pô!
629. O meu colega me chamou:
630. - Ei ... os moleques vieram atrás de tu sua mãe falou e eu também que você foi embora pra sua tia.
631. Fiquei ao mesmo tempo com raiva e não ... falei [pensando consigo mesmo]:
632. - Tá certo ... eles também querem ver minha mudança.
633. - Ei mãe a senhora falou pros moleques que fui embora de casa?
634. - Foi.
635. - Tá bom obrigado mãe ... mas como vou fazer se vierem aqui de novo?
636. - É só falar que não está ... você entra pro quarto não sai ... vou falar que ... você não está aqui ... e eles vão embora ... e tu também tem que parar de andar.

637. - Tá.

638. Quando eles forem em casa de novo minha mãe vai falar que não estou mais ... até pararem de andar ... de chamarem ... já vou me desligando deles também ... só que de vez em quando dá vontade de ir lá num tem? ... ver como esses bichos estão ... tem vez quando estou chegando perto falo:

639. - Não vou mais lá.

640. Acabo voltado ... minha mãe fica olhando pra mim:

641. - Já voltou Marci?

642. - Já.

643. - Vai sair mais não?

644. - Não.

645. Ela pega tranca o portão volta ... me dá um abraço ... forte ... fala:

646. - Vai dormir?

647. - Vou comer.

648. Ela serve minha comida ... como ... durmo ... e:

649. - Boa noite.

650. - Boa noite.

651. - Ainda bem que tu não saiu hoje.

652. Eu fico olhando ... minha mãe vai dormir ... um pouco em paz ... um pouco em paz ... sossegada ... eu pergunto:

653. - E o Ídolo está dormindo?

654. - Está.

655. Quando ela fala o Ídolo já me olha da porta ... do quarto ... pergunta:

656. - Já chegou ... vai sair mais não?

657. - Não.

658. - Tá bom ... vai dormir.

659. - Boa noite.

660. - Boa noite.

661. Continuar ... vivendo assim ... parar de sair tentando mudar mesmo dando valor mais pra minha família ... e pra mim mesmo! ... se eu quiser mudar vou ter que ME ESFORÇAR MESMO ... e ... o apoio da família.

662. Parar de andar com eles ... por causa que tem vez que ... num ando só que depois falo [pensa consigo mesmo]:

663. - Não Marci ... tem que ver como eles estão um pouco.

664. Quando vou lá chegando na metade do caminho falo [pensando consigo mesmo]:
665. - Não vou voltar.
666. Acabo voltando.
667. - E aí Marci? ... vem pra cá.
668. Os moleques tão bebendo ... uma vez me ofereceram:
669. - Pega bebida.
670. - Não quero mais.
671. Ficavam olhando:
672. - Que tu tem hoje?
673. - Quero não.
674. - O que tu tem?
675. - Não pô quero mudar.
676. - Quer nada pega!
677. - Não sai fora!
678. Eles tão lá no outro canto ... coisando as drogas deles ... eu fico um pouquinho e já vou embora ... falei:
679. - Vou embora.
680. - Já? ... tá doido cedão.
681. - Não! ... vou pra casa minha mãe acabou de ligar.
682. - Que pô tá doido.
683. Aqueles papos assim:
684. - A mamãezinha ligou.
685. Eu falei:
686. - Que nada ... se fosse a sua mãe ... perguntando ... o que ia falar? ... que estava usando droga?
687. - Tá doido é.
688. - Então vou pra casa pô.
689. O meu colega que é mais de boa:
690. - Tá certo ... é a mãe dele ... se tu não tem mãe te vira! ... falo moleque [despedindo-se de Marcelo].
691. - Falo moleque [Marcelo se despedindo].
692. Chego em casa ... já como ... assisto televisão vou dormir ... é isso que está sendo mais o meu desafio parar de andar com eles ... já está acabando esse desafio ... não estou ... mais nem com vontade de ir pra lá a noite ... tem vez quando ... é sábado e domingo ... a noite ...

não tem nada pra fazer meu colega vai lá ... me chama pra igreja ... vê que eu ... não tenho nenhum canto pra sair ... pergunta quando a minha mãe está lá na frente:

693. O Marci está?

694. Minha mãe já gosta dele fala:

695. - Está ... entra ... lá no sofá

696. - Vou chamar ele pra igreja.

697. - Vai?

698. - Vou.

699. Estou lá no sofá assistindo ... ele:

700. - Marci que está fazendo?

701. - Assistindo televisão.

702. - Vai com os seus colegas não?

703. - Vou nada tá doido ficar em casa.

704. - Está com vontade de sair hoje?

705. - Estou mas não pra lá.

706. - Então bora pra igreja.

707. - Bora!

708. Desligo a televisão ... vou tomar um banho ele me espera me arrumo ... saio pelo portão ... minha mãe fica me olhando:

709. - Vai pra igreja?

710. - Vou.

711. Mamãe fica toda sorridente ... o Ídolo também ... nós vamos pra igreja ... de pé ... minha mãe só olhando a gente! ... quando dá umas dez horas minha liga:

712. - Tu está onde?

713. - Está acabando aqui mãe ... já agorinha estou em casa.

714. Até o Ídolo pergunta:

715. - Tu tá mesmo?

716. - Estou.

717. - Passa pro seu colega vou ver.

718. Eu passo pra ele:

719. - Alô.

720. - Tá onde?

721. - Estamos aqui na igreja.

722. - Vocês estão na igreja mesmo?

723. - Estamos.
724. - Amém.
725. - Amém.
726. - Que horas acaba?
727. - Dez horas.
728. - Tá bom ... tchau.
729. - Tchau.
730. Desliga ... quando dá onze horas acaba nós vai pra casa ... mais aliviado ... sorridente ... chego rindo ... quando eu saía com os meus colegas chegava em casa todo fechadão ... num dava ... uma risadinha.
731. Todo fechadão ... não me abria mais pra minha mãe ... depois fui ... me abrindo ... falando as coisas ... rindo mais ... ALEGRE ... dando mais atenção ... antes não queria saber o que estava acontecendo em casa ... chegava em casa:
732. - Tu vai sair?
733. - Vou não.
734. Minha mãe achava eu estranho ... depois fui me tocando.
735. - Tu é doido ficar agindo toda hora assim não! ... vou mudar.
736. Mudando ... já ia mudando ... quando chegava MAIS ALIVIADO ... em casa ... minha mãe:
737. - Foi bom lá?
738. - Foi.
739. O meu colega me deixava até na porta de casa ... falando [o colega]:
740. - Vou pra casa agora.
741. - Vai.
742. Ficava só olhando ele ... chegava na casa dele e entrava.
743. Minha mãe:
744. - Pode trancar o portão.
745. - Já tranquei.
746. Ela ... ficava admirada ... apagava a luz e entrava ... eu falava assim:
747. - Vou fechar a porta.
748. - Não não era pra trancar o portão que teu irmão está chegando.
749. Eu olhava no relógio:
750. - Isso é hora dele chegar?
751. - Teu irmão!

752. Ficava pensando ... como a minha mãe ficava tão preocupada igual estou ... preocupado com o meu irmão chegando essas horas! ... eram ... 11 horas ... chegava ... eu perguntava:

753. - Tu estava onde?

754. Pegando no pé dele.

755. - Tava onde tava onde?

756. - Na igreja.

757. Eu ficava olhando.

758. - Tava na igreja?

759. - Aham.

760. Parar de pegar no pé dele.

761. - Como é que foi a igreja?

762. Ficávamos conversando.

763. - O pastor me deu uma bíblia ... mandou ... ler o salmo.

764. Minha mãe entrava na porta assim olhava nós dois conversando que antes nem era assim ... um com o outro ... minha mãe ficava olhando ... ela falou:

765. - Marci vou dormir.

766. - Tá benção mãe.

767. - Deus te abençoe.

768. Ela ia dormir ... quando nós terminávamos de ... conversar ... desligava tudo e ia dormir também ... é isso ... continuar indo ... **TENTANDO MUDAR** mesmo ... quero isso ... continuar querendo vou mudar ... e essa ... não estou mais com vontade ... eu estou gostando é quando meu colega vai lá em casa:

769. - Bora pra igreja? [Fala do colega]

770. - Bora.

771. Aquilo que tiver pra mudar eu vou mudar ... quando o pastor foi em casa ... falar com a minha mãe ... chegou batendo palma minha mãe perguntou pra mim:

772. - Quem é?

773. - É o pastor.

774. - Da onde?

775. - Da minha igreja e do meu colega.

776. Minha mãe foi lá atender:

777. - Entra.

778. Perguntou [o pastor]:

779. - Cadê o Marcelo?
780. - Lá pra dentro.
781. - Fazendo o que?
782. - Almoço.
783. Pega e conversa os dois ele vai embora ... termino de fazer o almoço ... quando quero falar com ele ... já foi embora ... eu perguntei:
784. - Que foi mãe?
785. - Ele perguntou de tu ... está fazendo a oração por ti todos os dias na casa dele.
786. Eu falei [pensando consigo mesmo]:
787. - Até o pastor ... viu até o pastor quer ver tu mudar!
788. Vou falar com o pastor sábado ou domingo ... é legal que só ... tem o filho dele também ... era igual o meu irmão ... usava droga ... essas coisas ... só que hoje está na igreja do ... pai ... também quer ser pastor ... mudou que só ... até de aparência ... eu não falava com ele ... usava droga eu ficava só olhando ... quando era pequeno ... o pastor orava pelo filho dele todo dia todo dia todo dia ... hoje o filho dele ... trabalhando ... mudou ... se esforço pra mudar ... servindo a deus.
789. Eu fico pensando assim:
790. - Se ele mudou porque não posso mudar?
791. Se ele mudou porque usava droga e eu não uso ... **Está sendo um pouco mais difícil** é a coisa mais fácil ... quando eu tento mudar mudar mudar fico pensando:
792. - Está sendo um pouco mais difícil! ... mas vou conseguir.
793. Esse negócio de difícil o pastor falou pra mim:
794. - Isso não é difícil ... é ... só você querer mudar que vai conseguir ... não vai achar difícil ... eu conversei com o meu filho:
795. - Meu filho ... ainda bem que tu mudou... como conseguiu?
796. - Pai ... é só o senhor falar que quer quer mesmo e se interessar que consegue!
797. Hoje até o filho dele conversa comigo ... explicando quando usava essas coisas ... como saiu disso ... até mesmo que ia morrendo por causa de acerto de conta ... estava devendo um cara foi matar ele ... falou que isso não vale a pena não ... que quer ver eu mudando ... o pastor falou assim:
798. - É só você querer que consegue! ... falar que quer mesmo seguir em frente erguer sua cabeça.
799. Mais outro voto de confiança ... de eu querer e ... mudar mesmo ... é isso ... seguir em frente ... de vez em quando o ... filho dele vai em casa ... brincar comigo ... empinar papagaio

... lá na frente ... minha mãe e pai ficam também olhando ... nós brincando ... se divertindo ... até o meu pai fica entretido!

800. - Ó corta aquele dali ... cuidado.

801. A linha fica lá no chão ... pelos fio:

802. - Cuidado puxa logo isso vai que passa uma moto? ... pode cortar o pescoço de alguém [Fala do pai].

803. - Tá.

804. Meu colega fica empinando papagaio na igreja:

805. - Ó ... corta aquele dali?

806. Ele vai e corta ... fica olhando:

807. - Dá esse pra mim.

808. Uma vez cortei um ... do flamengo que meu pai é flamenguista ... bonitão o papagaio dei pra ele gostou está até hoje ... no quarto dele ... fica olhando o papagaio ... tem vez que eu não tenho papagaio pra subir falo:

809. - Me dá esse?

810. Ele:

811. - Não ... tu me deu.

812. Minha mãe fica olhando os dois rindo pra ele ... também é flamenguista ... ninguém toca num papagaio desse ... se tocar ... começa a falar (risos do adolescente) ... ele não gosta ... por exemplo vou chegar hoje em casa ... quando acabar vou brincar também vão ficar me olhando ... empinando papagaio ... mudar ... hoje vou tentar me esforçar ... jogando joguinho hoje à noite pra não sair ... também nem quero mais sair ... ficar em casa ... conversando com meu irmão.

5.2 A Narrativa de Jéssica⁴¹

Depois que a mãe faleceu deu uma reviravolta na minha vida todinha ... tive que virar mulher antes da hora.

01. Falar sobre eu? ... O que!? ... Num sei o que vou falar sobre eu Junior! ... deixa eu ver ... sou uma adolescente cheia de problema ... vim pra cá ... também passo por muitas coisas lá em casa como tu sabe te falei bastante já sobre isso ... não tenho o apoio dos meus pais ... não

⁴¹ A adolescente escolheu esse nome por achá-lo **bonito**.

tenho minha mãe ... nem meu pai não tenho o apoio ... só da minha sogra e do meu marido ... e tenho que trabalhar ... pra mim ter minhas coisa ... e também estudar ... fazendo curso ... só.

02. Meu pai é ignorante ... bruto demais com as crianças! ... não tem paciência não dá atenção para as crianças como merecem ... os meninos não sabem como é o carinho dele também ... não dá ... dá pras duas filhas que não é da mãe ... da outra mulher ele dá ... mas pros da mãe não ... ele tem duas meninas com aquela lá ... dá mais atenção pras duas menor do que pros filhos dele ... expulsa os meninos agora de casa ... esses dias expulsou tudinho foi tudo lá pra minha casa da minha sogra.

03. O pai nunca prestou assistência pra nós ... desde quando a mãe era separada dele ... nunca ... nunca ... sempre teve aquela briga pra ele dar as coisas pra nós ... até hoje ... hoje é pior que num tem ninguém pra brigar com ele.

04. Não liga não ... não é acostumado com a gente ... a gente é distante dele ... ele deixou a mãe nós era tudo pequeno ... só passamos pra ele quando minha mãe morreu.

05. Depois que a mãe faleceu deu uma reviravolta na minha vida todinha ... tive que **VIRAR MULHER** antes da hora.

06. Tive que ter mais responsabilidade com meus irmãos ... é doente o Gilberto ... tem epilepsia ... tenho que levar pro hospital fazer tratamento ... quando meus irmãos tão no hospital eu que vou deixo meu nenê com a minha sogra ... fico internada com eles ... ainda fico com o meu nenê ... **CASEI** ... tive que cuidar do meu marido ... da minha casa ... do meu filho ... tenho que arrumar tempo pra tudo.

07. É ruim né ... porque devia ter outra pessoa aí ... tenho meu nenê também ... pra mim cuidar ... quero ir mas não quero ir ... deixo meu nenê ... mama ... e meus irmãos precisam de mim ... meu pai nem liga pra eles.

08. Me sinto ... responsável por causa dos meus irmãos ... responsável porquê num liga minha irmã mais velha ... então vou ter que ligar ... tive que tomar decisões que não sabia ... tive que crescer rápido né ... tinha dezessete ... catorze anos quando minha mãe faleceu ... sabia nada! ... só queria curtir ... aí tive que parar pra cuidar deles.

09. Quando tinha 14 anos **NÃO SABIA NADA** ... só queria só ir pra escola pra brincar também... então que reprovei em 2010 ... aí repeti a sexta série de novo em 2010 ... quando a mãe faleceu tive que ir pro EJA ... não tinha ninguém pra me matricular na escola mais ... **EU MESMO** fui atrás da minha vaga aqui no EJA ... meu tio me matriculou.

10. Todo adolescente quer curtir... quer sair pras baladas não saio ... fico só em casa ... trabalhando agora ... de manhã e de noite faço um curso ... não tenho tempo **PRA NADA**

MAIS! ... trabalho segunda quarta e sexta ... faço curso na Veneza ... trabalho de noite também todos os dias.

11. Trabalho cuidando de uma menina ... de 07 anos ... cuido dela segunda quarta e sexta na parte da manhã ... aí meio-dia tomo banho e vou pro curso ... chego as seis horas ... tomo banho e vou pro lanche.

12. Gostaria que fosse tudo diferente ... porque não queria ter casado cedo também ... casei por causa que não tive outra alternativa.

13. Como me sentia amarrada [refere-se ao casamento] ... num tinha pra onde correr ... como ia me sustentar ... num sabia de nada ... tinha apenas catorze anos ... e o Arcanjo Gabriel⁴² (marido) já trabalhava ... com calhas ... então me casei mais por causa disso ... ele trabalhava estudava ... então já namorava com ele mas peguei e casei logo também.

14. Ela [refere-se à mãe] morreu em 2010 ... aí morei com meu pai três meses só ... casei com o Arcanjo Gabriel ... passou pouco tempo engravidei ... depois de um ano tive o Ruan⁴³ [filho da adolescente com Arcanjo Gabriel, ainda bebê].

15. Minha gravidez foi bem complicada por causa que tinha anemia ... não tive apoio de ninguém na gravidez ... ia fazer o pré-natal sozinha ... passava bastante no posto ... desmaiava bastante por causa da anemia ... não comia direito ... ia no horário de meio dia com sol quente ... muitas vezes sem almoçar ... tomei soro ... fiquei no hospital internada.

16. Quando fui ganhar o neném não foi ninguém da minha família ver ... foram depois de três meses ... em casa ... e porque saí com ele na rua ainda ... ninguém foi ver ... nem minha vó ... nem minha tia ... nem meu pai ... nem minha irmã ... mas nem ligo ... ninguém da nada pra ele mesmo.

17. Me senti **FELIZ** [refere-se à gravidez] ... mas também triste ... porque não tinha um trabalho de carteira assinada ... não tava morando na minha própria casa ... tava morando na casa da minha mãe ... na casa de herança minha e dos meus irmãos.

18. Também fiquei triste por causa que não tive apoio de ninguém ... nem do meu pai ... só da mãe do Arcanjo Gabriel ... e por causa que num dava pra comprar as coisas ... muito difícil comprar as coisas pro neném que não tinha dinheiro ... na hora que fui ganhar o neném na maternidade não foi ninguém ver ... mas ... é assim mesmo.

19. Ninguém liga pra ninguém ... nem a família ... a minha família num liga.

⁴² A adolescente explica que gosta do nome “Arcanjo Gabriel”, citado em músicas gospel.

⁴³ Jéssica explica que escolheu esse nome fictício para o seu filho porque era o nome que pretendia dar a ele, porém, o marido não concordou.

20. Então tive que trabalhar mais duro pra sustentar o Ruan ... ajudar o Arcanjo Gabriel a pagar as contas ... então acho que foi uma reviravolta que deu ... nunca pensei que iria casar com 14 anos ... sempre imaginei casar mais velha.
21. Vivemos um mês de namoro só ... não namoramos muito ... só um mês ... casei de repente! ... nem percebi que estava casada ... só depois que tava grávida ... aí fui perceber que tava realmente casada.
22. Imaginei que ia casar de noiva! ... minha mãe falava pra mim casar de noiva na igreja né ... e arrumar um marido responsável ... mas ainda bem que ele é um homem responsável ... bastante ... trabalha ... não deixa faltar nada.
23. O casamento queria que fosse na igreja ... de véu e grinalda ... mas agora não dá mais!
24. Vamos casar só quando tiver 18 anos ... vou completar dezoito agora em fevereiro ... ele vai completar dezoito ano que vem só ... vamos casar ainda ... alugar lá um clube ... pastor! ... **CASAR DE VÉU E GRINALDA!** ... vamos pra quatro ano juntos.
25. **AINDA VOU CASAR!**

5.3 A Narrativa de Daniel

Não sei o que eu faria se visse ele ... na hora da raiva a pessoa não pensa em nada

1. Não consigo ... você faz a pergunta pra mim responder ... tenho vergonha de falar não vai rolar dessa vez acho ... se tu tivesse fazendo uma pergunta pra mim ia ser mais fácil responder ... tu perguntando vou respondendo ... se eu for falar assim já ... **ME ENGASGO TODINHO.**
2. **AS PALAVRAS NÃOS SAEM** ... não consigo ... quando fico nervoso ... entalo tudo ... não consigo falar ... um monte de coisa me deixa nervoso ... se eu vejo alguma coisa ta errada e a pessoa tiver falando que tá certo ... já fico.
3. Por exemplo ... mando botar o negócio ali ... tu bota em outro lugar.
4. Eu falo:
5. - Não tá errado é ali.
6. Tu fala:
7. - Não botei lá.
8. Sendo que não tá lá eu já fico ... aquilo me estressa fico zuado ... aquele jeito ... com raiva.

09. Fico estressado ... do nada do nada mesmo ... dá aquela ira ... raiva ... vou pra dentro do meu quarto fico quieto aí passa ... raiva ... ódio ... vem tudo de uma vez só.
10. Só quando eu fico estressado mesmo que vem essa ... ira ... eu começo a me tremer todinho num tem? ... aquele nervoso sei lá ... começo num consigo falar ... desse jeito.
11. No dia que fui preso ... fui acusado!
12. Ele era moto táxi ... não conhecia ... na hora do roubo ... eu tava passando de bique [bicicleta] o cara jogou a moto e saiu correndo ... ele falando que eu tinha roubado a moto.
13. Falei:
14. - Se eu tivesse roubado tava em cima da moto não de bicicleta!
15. Ele:
16. - Que nada foi tu mesmo foi tu mesmo que roubou.
17. Sendo que não fui eu que roubei ... ainda me bateu arrancou esse dente de cima na porrada ... quando a polícia chegou me levaram ... aquilo ali tá até hoje ... até hoje ... até hoje com ódio daquele cara ... isso foi a coisa que me deixou mais ... com raiva.
18. Puxei cadeira de laranja ... fui preso enganado ... num tinha nada a ver com a história ... o dono da moto falando que eu tinha roubado ... aquilo ali menino ... só o ódio com ele.
19. Até hoje ... **SEM EU TER FEITO NADA!** ... ter que ... pagar [refere-se à precisar cumprir a Medida Socioeducativa] ... puxei cadeia por uma coisa que não fiz ... agora se tivesse feito ... num tava nem aí ... tava errado tinha que pagar.
20. Fiquei 27 dias na provisória ... é pouco mas ... lá demora passar esses dias ... ficava mais era dormindo ... pro dia passar rápido ... e a ansiedade de ... chegar o dia de sair ... um dia demora demais se o camarada passar acordado ... muito ... em câmera lenta o relógio ... mas agora de boa eu saí ... já passou ... o mais difícil ruim era lá dentro.
21. Fiquei de boa só zoado por causa desse cara ... no dia que eu ver ele vou quebrar na perna manca pra se arrebentar! ... nem que eu tenha que ir preso de novo mas vai se arrebentar ... falou uma coisa que eu não fiz ... dar umas cacetada.
22. Dá vontade de voar em cima dele arrancar a cabeça fora ... deu aquela raiva foi apontar falando que era eu ... fiquei com raiva.
23. Não sei o que eu faria se visse ele ... na hora da raiva a pessoa **NÃO PENSA EM NADA.**
24. Pelo que ele fez ... acho que não ia pensar em nada ... sair estourando ... me acusou apontava era o dedo assim.
25. Mas Deus sabe o que faz ... uma hora nós se tromba pela rua.

26. Meu nome é Daniel ... tenho 18 anos ... trabalho ... estudo a noite ... gosto de jogar bola ... peteca ... trabalho de manhã chego seis da tarde ... sou divertido ... tenho raiva as vezes.

6 ANALISANDO OS IMPASSES DA CONDUTA INFRACIONAL

Para o alcance do objetivo desta pesquisa, investigar os elementos causais e dinâmicos relacionados à conduta infracional, destacando-a como um processo socialmente produzido no tempo histórico em que vivemos e que influencia a formação da consciência dos jovens, tomamos as narrativas de Jéssica, Daniel e Marcelo como fonte da análise. Nesse processo, ressaltamos que a narrativa de Marcelo foi fundamental por apresentar uma riqueza de elementos atrelados ao nosso objetivo. E quando pertinente, também identificamos e discutimos elementos que expressam um movimento psíquico de superação da conduta infracional.

Na metodologia que empregamos para acessar a subjetividade dos adolescentes entrevistados, optamos por estimulá-los a elaborar uma narrativa (sem deixar de perceber as expressões não-verbais), mas seguimos um caminho metodológico diferente das entrevistas semiestruturadas ou totalmente estruturadas. Não definimos nenhuma temática prévia, cada adolescente escolheu o que e como narrar até constituir uma Cápsula Narrativa (CALDAS, 1999), procedimento que trouxe resultados interessantes, como a escola que praticamente não compareceu nas narrativas.

Além disso, por estarem em cumprimento de Medida Socioeducativa, nossa hipótese era de que, de alguma maneira, a narrativa seria elaborada em torno de elementos do ato infracional, o que não aconteceu no caso de Jéssica, ausência que também será analisada por nós e que só foi possível por intermédio de uma História Oral baseada na Cápsula Narrativa.

Organizamos a análise das narrativas por categorias, mas somente para fins didáticos. Entendemos que essas categorias são partes de uma totalidade e, portanto, influenciam-se mutuamente, em um movimento dialético de transformação, contradição e tensão.

Definimos nossas categorias especialmente com atenção aos seguintes aspectos teóricos de interesse da Psicologia Histórico-Cultural: a) A autoconsciência ou consciência sobre si mesmo, englobando como o adolescente se relaciona com o seu mundo interno, e o grau de domínio que apresenta em relação a seus processos internos e a conduta (VYGOTSKI, 2006); b) A consciência do mundo ou da realidade social, correspondente às percepções referentes a objetos, pessoas, situações e realidade social (LEONTIEV, 1978); c) Emoções e motivos inconscientes (LEONTIEV, 1978);

Em relação a motivos, desejos, necessidades e emoções por ventura inconscientes, entendemos que é preciso torná-los em unidade com a consciência, o que enriquece a análise. Isso porque, como salienta Leontiev (1978), um motivo desconhecido para o indivíduo não

significa que não foi refletido em sua psique de alguma forma, ele está presente mobilizando a conduta.

Desta forma, partimos do pressuposto de que a narrativa é permeada por conteúdos que não correspondem, necessariamente, ao que o indivíduo conscientemente pensa e sente a respeito de si mesmo e do mundo, omissão que pode se dar de forma consciente ou inconsciente. Ou o inverso: o discurso enunciado fala muito mais do que o narrador acha que está expressando. Em suas teses sobre a teoria e o método em Psicologia, Vigotski (2004, p. 150) já reconhecia que estudar a consciência não comporta ingenuidade, uma vez que “a introspecção nos proporciona sempre dados da autoconsciência que podem deformar, ou inevitavelmente o fazem, os dados da consciência.” Para a Psicologia Histórico-Cultural, a subjetividade é dialeticamente produzida a partir da estrutura e do conteúdo das relações sociais, por meio da vivência de contradições e conflitos, por meio da vivência de crises.

Considerando o exposto acima, no processo de definição dos adolescentes adotamos alguns cuidados especiais, como já explicitamos melhor na seção sobre a metodologia desenvolvida. Realizamos individualmente o convite para participar da pesquisa ao invés de uma reunião em grupo, para cuidar melhor de eventuais dúvidas, desconfiças e da emoção de medo. E informamos claramente que a participação da pesquisa não implicaria em vantagens ou prejuízos no cumprimento da Medida Socioeducativa. Mas ainda assim, procuramos ser cuidadosos na análise das narrativas, mantendo-nos atentos para o fato de que, por atuar na área da Medida Socioeducativa e ser psicólogo, alguns aspectos poderiam ser enunciados para agradar, enquanto que outros omitidos por medo ou insegurança.

Após a definição das categorias, procedemos à análise propriamente dita. Do ponto de vista metodológico, como a Psicologia Histórico-Cultural se embasa na epistemologia e na filosofia marxista, nossa forma de análise pretendeu se aproximar daquela realizada por Vigotski e seus colaboradores quando aplicaram tais princípios ao desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural.

Duarte (2000) e Tanamachi (2007) esclarecem que a apropriação feita por Vigotski do marxismo não visava a uma aplicação mecânica nas pesquisas em Psicologia, por simples transposição, dos pressupostos marxistas, o que entendia como grave erro metodológico na medida em que não empregava os referidos pressupostos no próprio processo de análise. Sem uma análise materialista histórico dialética, os resultados produzidos pelo estudo não são, realmente, de fundamentação epistemológica marxista e histórico-cultural.

Definindo a dialética como o “[...] modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”, Konder (1984, p. 08) sintetiza os princípios da dialética marxista:

- a) A realidade humana se constitui como uma totalidade formada por diferentes processos e mecanismos inter-relacionados entre si;
- b) Sob um movimento constante de transformação, as mudanças ocorridas nos processos e mecanismos produzem modificações qualitativas na totalidade da qual fazem parte;
- c) O conhecimento é produzido a partir de sínteses anteriores (conhecimento prévio) e elaboração de novas sínteses. “A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade” (p. 37).
- d) É importante atentar para o “‘recheio’ de cada síntese, quer dizer, às contradições e mediações concretas que a síntese encerra” (p. 44).
- e) A realidade concreta, objetiva, material, é o resultado do processo de produção do conhecimento por meio do pensamento teórico que se inicia com a visão de totalidade em estudo (realidade ainda abstrata, complexa), passando à análise dos distintos processos e mecanismos que a constitui para, assim, compreender a totalidade em sua realidade objetiva (contradições, mediações, relações entre as partes, características qualitativas).

Baseado nos princípios dialéticos de “totalidade, movimento e contradição”, Vigotski desenvolveu seu projeto de reestruturação do método de pesquisa em Psicologia, denominado de genético-causal pela ênfase que atribui ao estudo dos fenômenos da psique em seu processo dinâmico de formação, chegando-se às origens de cada processo e às leis fundamentais que regem o desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 88).

Inspirado diretamente em Engels para quem a história humana também é criada pela ação do próprio homem sobre a natureza que, ao transformá-la, transforma a si mesmo e a suas condições de existência, Vigotski (2007) postula três princípios básicos ao estudo das formas superiores do comportamento humano.

O primeiro, assinalando o papel fundamental da Psicologia do Desenvolvimento, propõe a análise do psiquismo de forma processual, apreendendo-o em seu movimento dinâmico de transformação, cabendo à pesquisa em Psicologia reconstruir “cada estágio no

desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais” (VIGOTSKI, 2007 p. 64).

O segundo princípio realiza forte crítica aos estudos fundamentalmente descritivos e, em lugar da descrição dos processos psíquicos, propõe explicá-los em seu desenvolvimento histórico. Remontando à diferença estabelecida por Marx entre a essência do fenômeno e sua manifestação externa, Vigotski postula que a via explicativa somente é possível quando apreende “a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis” (VIGOTSKI, 2007, p. 66).

Intimamente relacionado aos dois princípios anteriores, um terceiro se refere ao “problema do comportamento fossilizado” (VIGOTSKI, 2007, p. 67). O comportamento recebe esta denominação em decorrência de seu caráter automático, adquirido por meio de prolongado desenvolvimento histórico, razão pela qual também assume uma aparência externa bastante distinta de seus mecanismos internos. É preciso não tomar como sendo válido por si mesmo a manifestação externa do processo, o que seria uma postura analítica ingênua.

Vejamos como esses três princípios metodológicos são empregados, por exemplo, no problema do desenvolvimento da autoconsciência do adolescente:

A autoconsciência do adolescente trabalhador, em comparação com o adolescente burguês, não está retida em um estágio de desenvolvimento mais primário, se trata simplesmente de um *adolescente com outro tipo de desenvolvimento de sua personalidade, com outra estrutura e dinâmica de sua autoconsciência*. As diferenças neste caso pertencem a outro plano distinto que os existentes entre os meninos e as meninas. Por ele, as raízes de tais diferenças devem ser buscadas no pertencimento da classe do adolescente e não em um ou outro nível de bem-estar material. Por isso a inclusão de diversa origem social em um mesmo grupo, tal como fez Busermann, nos parece errônea (VYGOTSKI, 2006, p. 239, grifo do autor).⁴⁴

Não se trata de *estágios*, mas de *tipos* de autoconsciência e do próprio processo de desenvolvimento. Em determinados aspectos, por exemplo, no sentido da tomada de consciência da própria personalidade deste ponto de vista da classe social, o adolescente trabalhador chega antes que o burguês aos estágios superiores da autoconsciência. Em outros sentidos se encontra atrasado. Geralmente, não cabe falar de atrasos ou adiantamentos ali onde as vias de desenvolvimento formal curvas incomparáveis e qualitativamente diferentes (VYGOTSKI, 2006, p. 242, grifo do autor).⁴⁵

⁴⁴ No original: “La autoconciencia del adolescente obrero, en comparación con el adolescente burgués, no está retenida en un estadio de desarrollo más temprano, se trata simplemente de un *adolescente con outro tipo de desarrollo de su personalidad, con otra estructura y dinámica de su autoconsciencia*. Las diferencias en este caso pertencen a outro plano distinto que las existentes entre los niños y las niñas. Por ello, las raíces de tales diferencias han de buscarse en la pertenencia de clase del adolescente y no en uno u outro grado de su bienestar material. Por esta causa la inclusión de adolescentes de diversa procedência social en un mismo grupo, tal como hase Busermann, nos parece errônea.”

⁴⁵ No original: “No se trata de *estádios*, sino de *tipos* de autoconsciência y del próprio proceso del desarrollo. En determinados aspectos, por ejemplo, en el sentido de la toma de consciencia de la própria personalidad desde el

Vigotski evidencia preocupação em analisar o desenvolvimento da autoconsciência e da personalidade na adolescência como **processos**, a serem apreendidos e explicados em seu **caráter qualitativo**, considerando suas **diversas possibilidades de desenvolvimento histórico relacionadas às condições sociais que constituem a base material da realidade**.

Antes de procedermos à análise das narrativas, é importante novamente ressaltar que as falas dos adolescentes se encontram destacadas em negrito, e com um número que indica a altura em que o parágrafo (representado pelo sinal ‘§’) está localizado na narrativa integral, para facilitar a leitura e a sensação de que cada categoria faz parte de uma totalidade, de uma narrativa na íntegra.

6.1 Dificuldade de Falarem sobre Si Mesmos

Daniel inicia sua narrativa explicitando o quanto é difícil se expressar por meio da fala: **Não consigo ... você faz a pergunta pra mim responder ... tenho vergonha de falar (§ 01), ME ENGASGO TODINHO (§ 01)**. Após a primeira sessão de entrevista, faltou diversas vezes nas seguintes, até comparecer para uma segunda sessão e, diante do sentimento de vergonha que novamente aparecia, o adolescente considerou que deveríamos encerrar o processo de gravação, ao ser questionado a respeito de como estava se sentindo na sessão de entrevista e do motivo da apreensão. Daniel esclarece que a referida vergonha se manifesta **quando fico nervoso ... entalo tudo (§ 02)**.

Perguntei a Daniel se sua relutância em prosseguir com a entrevista era medo de que sua narrativa não fosse tratada com sigilo por mim e o prejudicasse na Medida Socioeducativa, ou por não estar entendendo a pesquisa. Respondeu que somente queria parar por sentir vergonha. Marcelo pegou o gravador com tanta intimidade, já Daniel estremecia: como explicar essa vergonha?

Será que Daniel, mesmo com esses meses todos sendo acompanhado por mim (mais de um ano), não me simbolizou como alguém capaz de entendê-lo? Hipótese pertinente, no entanto, nos atendimentos de rotina Daniel se expressou com maior desembaraço do que ao ter em mãos o gravador. O que teria de tão assustador em um gravador?

O gravador é um recurso que registra informações *in lócus* que comprovam o que foi narrado. É usado como prova jurídica inclusive, mas Daniel explicou que não sentia medo de que as informações fossem ser utilizadas sem ética. Continuemos nossa análise.

punto de vista de clase social, el adolescente obrero llega antes que el burgués a los estadios superiores de la autoconciencia. En otros sentidos va rezagado. En general, no cabe hablar de atrasos o adelantamientos allí donde las vías del desarrollo forman curvas del todo incomparables y cualitativamente diferentes.”

Daniel deixa claro que a vergonha não lhe é uma emoção estranha, não a sentiu somente algumas vezes ou raramente, indicando, ao contrário, que tal emoção faz parte de sua personalidade. Percebendo-se como funciona enquanto personalidade, Daniel já demonstra que desenvolveu a autoconsciência, capacidade que, segundo Vygotski (2006), somente é possível na adolescência, pois é neste período que o pensamento por conceitos se desenvolve e possibilita um grau mais complexo de interpretação abstrata, fundamental para a formação do adolescente como ser simbólico cujo pensamento não está mais restrito à realidade objetiva. O pensamento por conceitos incrementa a capacidade de reflexão consciente e, com ela, maior autocontrole da conduta, de resolução orientada de tarefas.

Mas, ao mencionar a vergonha como emoção da personalidade, Daniel não se refere a possíveis nexos e relações que expliquem como essa emoção foi produzida na dialética entre sua história de vida individual e o contexto histórico-cultural, como se vergonha tivesse naturalmente se formado, o que não corresponde à perspectiva de Leontiev (1978, p. 29), para quem a personalidade não é inata, independente das “[...] condições objetivas da época, da nação e da classe”. Para o autor da Psicologia Histórico-Cultural, a personalidade é uma “[...] qualidade gerada pelo movimento dos sistemas das relações objetivas para as quais sua atividade é atraída”, de modo que o seu desenvolvimento será tanto mais rico quando for o conteúdo destas relações e a sua quantidade ou diversidade (LEONTIEV, 1978, p. 32).

Nesta perspectiva, para avançarmos na análise dialética acerca da dificuldade destes adolescentes de se expressarem verbalmente, tomando como ponto de partida a emoção de vergonha de Daniel, consideramos necessário lançar luz sobre a história social da criança e do adolescente em condição de abandono, de pobreza ou e/ou criminalidade, pois tal história mostra que as relações sociais não mediavam ou mediavam com pouco sucesso o desenvolvimento psíquico conforme assevera Vygotski (2000, 2006), autor que estabeleceu uma relação causal direta entre a apropriação da cultura e o desenvolvimento individual.

De acordo com Rizzini (2011, p. 225), práticas institucionalizadas de repressão, ancoradas especialmente nas ações da polícia e no modelo do recolhimento asilar, encontram-se na origem da assistência pública às crianças e adolescentes chamadas de “menores vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes”, durante o século XIX e XX, especialmente durante o período da ditadura. No período colonial, as crianças abandonadas foram tratadas pelas municipalidades com descaso, irresponsabilidade e omissão (MARCÍLIO, 2011), bem como não eram necessárias ao sistema econômico de produção e sofriam inúmeros tipos de humilhações, violência e exploração sexual – incluindo os filhos de escravos (FALEIROS, 2011).

Para Rizzini (2011, p. 280), “não podemos afirmar que nada mudou do início do século para cá”, entretanto, a história de “controle” e “repressão” ainda se mostra presente nas práticas contemporâneas no campo da assistência pública à infância. Nas últimas décadas é que se tem evidenciado mais intensamente os processos de exclusão e marginalização sofridos pelos diferentes segmentos sociais (pobres, doentes, que cometeram crimes) e suas consequências sobre o desenvolvimento individual. E Daniel, além de ter cometido um ato infracional, encontra-se na faixa da pobreza e mora na periferia, informação que consideramos relevante, pois acreditamos que analisar qualquer categoria elencada a partir da narrativa sem considerar a classe social dos adolescentes da pesquisa significa descontextualizar o que vivem, já que ser pobre ou rico, em nossa sociedade, faz uma diferença abismal. Por exemplo, encontrar-se na faixa da miséria ou da pobreza, ou parecer estar nela, implica a suspeita de ser uma pessoa também violenta e criminoso.

É o que nos esclarece Mello (2013, p. 141), referindo-se ao poder da mídia (TV, jornais, rádio) que veicula “[...] quase uma campanha de culpabilização coletiva dos pobres pela violência”, evidenciada nos diversos rótulos, “[...] carentes, favelados, ladrões, menores infratores, delinquentes, criminosos, bandidos, viciados”. O crime organizado cresceu, assim como a desigualdade social que exclui uma grande quantidade de jovens ao não garantir o acesso destes à educação escolar, à renda e ao emprego, sendo a cidade o contexto em que a disparidade na renda e no *status* é mais visível (MELLO, 2013).

Se as relações sociais de dominação produzem consequências na formação da personalidade como explica Leontiev (1978), isto significa que, se pessoa excluída está simbólica e concretamente apartada do movimento coletivo da aceitação e da valorização, como é o caso de Daniel por ser pobre e supostamente ter cometido ato infracional, a emoção evocada pode ser a vergonha e o nervosismo: uma certa inibição da possibilidade de se expressar e de se relacionar atribuindo a si mesmo uma imagem positiva, ao invés de uma imagem negativa.

Como nos diz Daniel, **AS PALAVRAS NÃO SAEM** (§ 02), e como a linguagem é o principal instrumento psicológico de objetivação do homem na realidade, Daniel está nos dizendo que é a sua identidade, sua pessoalidade, que frequentemente “não sai para o mundo” tão fácil assim. Até porque já sabe que nem sempre será verdadeiramente ouvido, pois desde o início do seu processo judicial, não acreditaram que foi injustamente acusado: **SEM EU TER FEITO NADA! ... ter que ... pagar** [refere-se à precisar cumprir a Medida Socioeducativa] **... puxei cadeia por uma coisa que não fiz** (§ 19).

Se Daniel estivesse com o gravador sozinho na sala, sentir-se-ia mais à vontade? Nossa hipótese é de que não se sentiria menos apreensivo. Temos elementos para analisar que talvez Daniel não se considera uma pessoa tão importante assim ou tão capaz a ponto de falar bonito diante de um gravador: em nossa sociedade, quem fala sob o gravador da mídia são os homens famosos, o que nos remete à ideia de como as pessoas (como Daniel) estranham aquilo que não fazem parte do seu mundo cotidiano.

Para Daniel, analiso que o gravador representa uma autoridade avaliadora que espera boas respostas, bem como a situação de pesquisa se configurou para ele como uma espécie de exposição de si mesmo. Daniel não poderia dizer qualquer coisa diante de uma autoridade, digo, de um gravador, especialmente considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada: o sistema jurídico.

Sendo o CREAS-MSEMA um dispositivo institucional do sistema jurídico, representa a lei e o limite, e por mais justa que se proponha conscientemente, faz parte de uma sociedade regida por relações sociais de dominação. O CREAS-MSEMA pode acabar representando, para o adolescente, um sentido muito negativo, que é o da lei autoritária que já tem a sua verdade definida. Assim, podemos inferir que **AS PALAVRAS NÃO SAEM** (§ 02), em Daniel, dependendo do contexto institucional em que ele esteja inserido, ou seja, como o CREAS-MSEMA querendo ou não carrega a significação de uma justiça ainda muito regida a partir da ideologia dominante, a emoção da vergonha pode ser evocada especificamente em contextos assim. Isso indica em Daniel determinada falta do que Duarte (2001) chama de apropriação das objetivações genéricas para-si, ou seja, do conhecimento científico e artístico produzido pelo homem que é pressuposto para um processo de humanização mais consciente, o que ajudaria Daniel a conscientemente administrar seu comportamento, sua expressão verbal, em espaços não cotidianos como o CREAS-MSEMA.

Lembrando que, para Vygotski (2000), a linguagem é uma função psicológica superior, ou seja, desenvolve-se por meio da internalização do conhecimento humano pela mediação das relações sociais, e é central no funcionamento do psiquismo, pois é a linguagem que possibilita o pensamento verbal e o pensamento por conceitos, o quais, por sua vez, são indispensáveis para a comunicação consciente de cada pessoa consigo mesma e com os demais indivíduos.

Segundo Vigotski (2006), a educação escolar é (ou deveria ser) de importância basilar no processo de desenvolvimento psíquico, por sua função de transmitir o conhecimento científico acumulado no decorrer das gerações. E quanto mais significações apropriadas pelo indivíduo, maior é sua possibilidade traduzir em palavras seus pensamentos, emoções e

sensações, pois o pensamento por conceitos se encontrará mais enriquecido, o que não é o caso de Daniel, dado que não frequenta a escola há cerca de três anos, tendo interrompido sua trajetória escolar no 5º ano do Ensino Fundamental.

A adolescente Jéssica, por sua vez, não apresentou a dificuldade de Daniel na mesma intensidade, todavia, também inicia com uma angústia semelhante: **Falar sobre eu? ... O que!? ... Num sei o que vou falar sobre eu Junior! ... deixa eu ver** (§ 01). Faltou em algumas sessões, justificando que a instituição se localizava muito distante de sua casa, até comparecer para a entrevista. E, após finalizarmos a sessão, explicou que sua narrativa foi rápida devido à necessidade de se deslocar com o marido para o centro da cidade, a fim de resolver questões referentes ao bebê, demonstrando-se cansada e com pressa. Na própria narrativa, Jéssica assinala o quanto não tem mais tempo para o lazer, para cuidar de si mesma: **fico só em casa ... trabalhando agora ... de manhã e de noite faço um curso ... não tenho tempo PRA NADA MAIS!** (§ 10). Por conseguinte, também não tinha tempo para se apropriar da pesquisa.

Parece que, no modo de Jéssica viver, a “[...] maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta cotidiana pela sobrevivência (DUARTE, 2004, p. 232)”, e isso parece intervir sobre o modo como a adolescente se relaciona consigo mesma e com a realidade: com pressa! Como se Jéssica não tivesse tempo para a tristeza e para a queixa, pois como nos conta em sua narrativa, precisou lutar pela vida sem o apoio dos pais. O tempo urge para Jéssica, ainda há tanto a se fazer, afinal, atribui o sentido de estar se constituindo como mulher **antes da hora** (§ 05), tornou-se quase uma adulta enquanto muitos vivem uma juventude “[...] autorizada [pela sociedade] a curtir a vida e não precisa nem pode assumir responsabilidades” (BOCK; LIEBESNY 2003, p. 206).

Em uma sociedade em que a adolescência é associada ao prazer, especialmente na pós-modernidade que incentiva a procura por momentos de prazer individuais em detrimento de atividades que implicam em maior responsabilidade (como a educação escolar e o trabalho), conforme explica Nagel (2005), qualquer adolescente pode sofrer diante do fato de que seus pares aproveitam mais a vida. Mas, em Jéssica esse sofrimento parece estar amplificado pela falta de maior estabilidade econômica, o que faz com que tenha que trabalhar, ainda mais com a mãe que faleceu e o pai ausente. É importante perceber esse sofrimento em sua relação com as condições de vida de Jéssica, pois parece que o discurso social cotidiano frequentemente entende que a adolescente se casa e/ou tem filho muito precocemente como resultado de uma falta de perspectiva.

Façamos um exercício de imaginação: se Jéssica tomasse consciência da complexidade e das tensões presentes nas emoções relacionadas à sua história significada como trágica, talvez entrasse em desespero e paralisasse suas ações. Na leitura do texto transcrito, a adolescente comentou como era **chato** novamente lembrar sua história.

Outro foco de análise é compreender que Jéssica não gostaria que sua história tivesse sido sofrida, envolvendo a perda da mãe e o abandono do pai, e, por isso, torna-se difícil falar de si mesma, deixando subentendido que sente necessidade de reeditar sua história. Inicia sua narrativa com raiva e impaciência, lembrando o passado com a emoção de tristeza, o que se evidencia principalmente no § 12 ao mencionar que gostaria que tudo fosse diferente, enquanto se refere ao futuro com alegria.

Marcelo foi o único que utilizou quase o tempo total da entrevista, duas horas divididas em duas sessões, demonstrando grande mobilização para elaborar a narrativa. Pegou o gravador com propriedade e intimidade, diferentemente do distanciamento de Daniel e da pressa de Jéssica. Marcelo não demonstrou dificuldade de elaborar a narrativa, o que, em nossa análise, demonstra o quanto se apropriou do espaço de pesquisa para trabalhar consigo mesmo a necessidade que demonstrou de mudar de vida, como se, ao aceitar fazer a pesquisa, estivesse se comprometendo mais com seu processo de mudança (§ 80). Avaliar esse nível de comprometimento consigo mesmo é fundamental para quem acompanha um adolescente nesta condição, pois, não raro, percebo que a Medida Socioeducativa é cumprida por eles somente (ou principalmente) com o objetivo de não se complicarem mais juridicamente.

Posto isto, mostra-se válido questionar o que esta categoria analisada tem a ver com o objetivo de pesquisa que elencamos. Não estamos afirmando que a dificuldade de o adolescente falar sobre a própria vida para um adulto que está em uma posição privilegiada de mediação (como o Psicólogo) é causa direta de um ato infracional.

Mas se a linguagem é o principal veículo de comunicação entre os homens como explica Leontiev (2004a), inferimos que se o adolescente não compartilhar o seu mundo interno com os adultos, teoricamente mais capazes de mediar o desenvolvimento psíquico, esse adolescente poderá ficar centrado no próprio “eu” como tem feito o indivíduo pós-moderno e, aí sim, estará mais fora do alcance do adulto. O silêncio é um critério para entender o nível de distanciamento ou de intimidade de cada relação social, como no caso do adolescente em Medida Socioeducativa e o Psicólogo: se o primeiro só se restringe a responder perguntas do psicólogo, isso significa que talvez o adolescente não tenha se apropriado da Medida Socioeducativa como espaço de apropriação de si mesmo, de aprendizagem.

6.2 Entre a Casa e a Rua

Marcelo deseja não se envolver com ato infracional ou uso de substâncias psicoativas, nas ruas, mas não consegue, evidenciando um conflito, uma contradição. Explica que o destino interfere de forma aparentemente inesperada: **Toda vez ... quando estou melhorando tem alguma coisa pra chamar ... toda vez ... meus colegas: - Não bora ali** (§ 14). E no § 122 afirma que **essa vida não tá deixando**.

Como consequência da influência dos amigos, das suas condições de vida, Marcelo explica que acaba cedendo: **Sempre eu vou ... não consigo falar não ... sempre** (§ 16), como se não tivesse muito controle de si mesmo e do curso de sua existência, o que também observou Oliveira (2008, p. 91, grifo da autora) em pesquisa sobre a trajetória de vida de adolescentes em Medida Socioeducativa: “a passividade e suscetibilidade são evidentes quando os adolescentes [...] comentam que, na escola, sofrem ‘*más influências*’.”

Por outro lado, precisamos reconhecer que Marcelo, ao localizar no exterior (fora de si) parte do que motiva seu comportamento, demonstra certa percepção crítica, pois está dizendo que a realidade externa tem poder sobre sua conduta. É uma percepção diferente da ideologia liberal que costuma minimizar o impacto das condições de vida sobre o psiquismo, ao praticamente responsabilizar o indivíduo pelo que é ou deixa de ser. Mas esta percepção crítica aparece em Marcelo de modo limitado e unilateral, na medida em que simplifica seus comportamentos a um esquema de estímulo-resposta, ou seja, ele não estaria compreendendo conscientemente os múltiplos fatores causais que expliquem essa realidade que o influencia. De acordo com Anjos (2013), o pensamento unilateral é esperado em um adolescente, dado que se encontra desenvolvendo o pensamento por conceitos, que é um modo mais abstrato de reflexão psicológica, capaz de estabelecer nexos entre os diferentes elementos internos e externos.

Com o desenvolvimento do pensamento por conceitos, Vygotski (2000) descobriu que as demais funções psicológicas superiores, como a memória e a percepção, também se reestruturam qualitativamente, tornando-se mais susceptíveis ao controle consciente. Há um enriquecimento qualitativo da consciência. Desta forma, sendo a educação escolar o meio fundamental de desenvolvimento dos conceitos e, conseqüentemente, da consciência, é importante mencionar que Marcelo vivenciou uma trajetória escolar interrompida. Reprovou duas vezes e encontra-se matriculado no 7º ano com 17 anos de idade.

Posto isto, voltemos ao momento em que Marcelo conscientemente assume a responsabilidade pela escolha do que faz nas ruas, mas explica que não consegue deixar de atender a alguns chamados dos amigos para esconder drogas, beber, dentre outros. Como já mencionamos anteriormente, quando alguém afirma que não consegue fazer algo, está dizendo que a vontade por si só não é suficiente motivar a conduta, o que, no caso de Marcelo, nos remete a dois aspectos:

- a) Afirmando que não consegue, coloca-se como personagem passivo de sua história, desresponsabilizando-se por ela, talvez como forma de diminuir a sensação de culpa pelo ato feito, ou para transmitir às outras pessoas uma imagem menos negativa de si;
- b) Colocando-se como agente passivo, alerta-nos para a complexidade da conduta, isto é, está dizendo que não se trata de uma simples questão de querer ou não querer mais se arriscar; o que também nos faz questionar até que ponto o desejo de mudança está, para Marcelo, situado como um motivo superior na hierarquia de suas necessidades, aspecto teórico elaborado por Leontiev (1978); ao final da análise de todas as categorias, teremos uma ideia melhor acerca desse desejo de Marcelo;

Feitas essas duas observações, vamos prosseguir com a análise.

As amizades tem sido, para Marcelo, a porta de entrada para o mundo das drogas e do crime (§ 24, 30). Vigiando para evitar que os amigos sejam apreendidos consumindo ou comercializando maconha, consumir bebida alcoólica com os amigos na calada da noite, por mais perigosas que sejam também são experiências de vida, formas de agir e de sentir, e que vão ao encontro das necessidades atuais de Marcelo, embora ele não deixe claro que necessidades são estas e as emoções ligadas a elas, provavelmente por não estarem refletidas e pensadas conscientemente.

Marcelo não fornece elementos claros que expliquem os motivos de estar saindo para as ruas frequentemente, mas uma conversa que teve com os amigos, no § 684, ajuda-nos na identificação de suas necessidades. Ao avisar os colegas que a mãe ligou e, por isso, precisaria ir embora mais cedo para casa, Marcelo foi criticado por eles: **a mamãezinha ligou**. Embutida nesta crítica, podemos inferir que encontra-se presente a significação de que obedecer aos pais é coisa de menino que ainda não cresceu, é ser dependente e frágil, é indício de fraqueza.

Ao contrário, dar vazão ao próprio desejo no momento em que achar oportuno, especialmente durante a ‘noite proibida’ e transgredindo a autoridade materna e/ou paterna, é demonstração de liberdade, de independência, de individualidade e identidade própria, valores muito presentes na sociedade pós-moderna como explica Nagel (2005). Neste contexto, cada pessoa é incentivada a ser dona de si mesma de modo individualista, de modo que opinião alheia passa quase a ser uma invasão à individualidade em desenvolvimento. Segundo Anjos (2013, p. 39), “a ideologia liberal apresenta ao adolescente um mundo baseado no lema querer é poder.”

Não estamos querendo dizer que questionar o valor de determinada regra ou imposição é algo sempre negativo, ou que defender as próprias convicções é sinônimo de individualismo. Na sociedade em que vivemos, constitui o processo histórico e social uma paulatina tomada de independência à medida que o desenvolvimento prossegue. Como afirma Leal (2013, p. 199), “em nossa cultura, ser adulto é ser independente”, e a sociedade exige que o adolescente espere até a vida adulta para assumir completamente esta independência, pois é considerado um ser em formação que, embora não seja mais uma criança, ainda precisa ser filho do papai e da mamãe. Sendo Marcelo parte dessa cultura, recebe o mesmo tipo de controle social e, apesar de não ter explicitado que sente necessidade de mais liberdade, é isso que encontra nas ruas quando sai com os amigos, indicando que, de alguma maneira, a vida em casa não atende às suas necessidades.

Porém, destacamos, embasados em Bauman (2001, 2005) e Nagel (2005), que, no mundo pós-moderno, a individualidade muito frequentemente é construída às custas da diminuição do respeito pelo outro, da desvalorização das regras⁴⁶, tanto que os amigos de Marcelo atribuem um tom irônico de crítica ao dizerem **a mamãezinha ligou**. No cotidiano, é comum um amigo dirigir a outro amigo um tipo de crítica semelhante, como forma de ajudá-lo a tomar consciência da própria passividade, inércia. Porém, no caso de Marcelo, analisamos que talvez seja uma forma radical de se auto afirmar em sua individualidade, de dizer para os outros que chegou a hora de assumir mais ativamente o curso de sua história. Ao analisar a história de vida de um menino de rua, Calil (2003, p. 153) também identificou essa necessidade de liberdade, chamada pela autora de “emancipação precoce”:

⁴⁶ É interessante pensar essa desvalorização do outro como uma desvalorização do conteúdo do signo linguístico quando é enunciado pela consciência (ou inconsciência) de outra pessoa. A linguagem verbal como signo estaria perdendo o seu poder de transformação na pós-modernidade? Muitas vezes, o discurso já é pronunciado com um vazio de conteúdo, porém, como a pós-modernidade tem sido caracterizada por uma dificuldade das pessoas de estabelecerem relações mais profundas umas com as outras e atribuindo a cada uma o seu devido valor como pessoa, o discurso pode acabar sendo esvaziado pelo interlocutor. Não há diálogo sem interlocutor. Mas também o uso excessivo, o desgaste, e/ou o emprego inadequado das palavras acabam por reduzir o poder do diálogo e de transformação, matando os sentidos total ou parcialmente e, por consequência, afastando o interlocutor.

[...] Emancipação precoce, de realização da existência pessoal, traduzida nos significados de liberdade, ausência de cobranças, aventuras, desafios e lazer. Mas a liberdade das ruas não está associada apenas a aspectos positivos, também possui conteúdos negativos. A liberdade das ruas traz embutida a repressão, pois para se manter vivo no ambiente hostil das ruas é preciso de submeter às rígidas regras de autoridades, legitimadas ou não pela lei, que dominam os diferentes espaços da rua.

Marcelo percebe o lado negativo de viver nas ruas, seus perigos e tensões (§ 222), todavia, se dá conta de que viver ‘corretamente’ implica em trabalhar para ganhar dinheiro, se comportar de maneira adequada, frequentar a escola. Assumindo a identidade de adolescente indisciplinado e em guerra com a sociedade, de certa forma, Marcelo não precisaria se tornar o que a sociedade gostaria que ele fosse (um adolescente ‘normal’), e isso representaria uma bandeira erguida em nome da liberdade individual: sem precisar chegar em casa no horário, sem escola, sem regras. Mas o preço seria muito alto: exclusão, rejeição, uma vida muito mais difícil socialmente.

Assim, quando está nas ruas com os amigos, é como se Marcelo estivesse no controle da própria existência, podendo experimentar muitos eventos ao mesmo tempo em que os riscos aumentam. Quando está em casa, é pressionado a lutar pela sobrevivência como a maioria das pessoas luta, a se adequar e respeitar os limites, a ter o que ainda não tem psicológica e materialmente, a ser um adolescente comum que estuda, depende dos pais e tem hora pra dormir. Marcelo revela estratégias adotadas para impedi-lo de sair de casa principalmente durante à noite (§ 484), demonstrando o quanto é difícil permanecer em casa.

Percebe-se em Marcelo a vivência subjetiva de contradições em seu processo de mudança, também constatada por Rosa (2003, p. 185) em pesquisa Histórico-Cultural sobre adolescentes vivendo nas ruas: “Assim, a transformação não se produz de modo imediato e hegemônico, mas sim por um processo de negação, contradição e superação. Trata-se de significações e sentidos que se transformam através de um processo que implica muitas contradições.”

E esta superação das contradições referentes aos valores acontece no interior do processo de reestruturação dos interesses, da concepção de mundo, das funções superiores e da personalidade (VYGOTSKI, 2006). É na adolescência que “esses valores [...] podem ser internalizados, garantindo a apropriação pelos jovens, deixando de funcionar apenas como uma regra externa que lhes é imposta e deve ser obedecida.” (LEAL, 2013, p. 203). Como pudemos observar, Marcelo demonstra estar se apropriando das significações socialmente aceitas, mas elas ainda não demonstrar estar firmemente integradas à sua personalidade, ainda

não foram transformadas em motivos pessoais que de forma livre e consciente constituem sua concepção de mundo e embasam sua conduta.

6.3 Desejo de Mudança

Vigotski (2004) concebeu a vontade como uma categoria importante de análise da consciência. No § 80, Marcelo expressa com força seu desejo de mudança, retomado em diversos momentos da narrativa, dizendo para si mesmo que é capaz. E assinala que se tratam de tentativas de transformação, sem tanta certeza se obterá êxito, mas otimista de que está no caminho certo: **Tô tentando mudar devagarinho tô conseguindo ... devagarinho** (§ 80).

Com o termo mudança, Marcelo se refere a deixar de estar nas ruas durante o período noturno durante horários socialmente inadequados para um adolescente, a deixar de cometer ato infracional, e a deixar de andar com companhia de amigos que estimulam o uso substâncias psicoativas ilícitas, o que pode resultar uma nova apreensão pela polícia e reforçar a internalização do significado de marginal, infrator.

Quando destaca a lentidão de seu processo de mudança, esta autoconsciência lhe dá perspectiva, o motiva a continuar mantendo-se conscientemente alerta. No § 196, comenta que o incentivo dos irmãos tem facilitado seu processo de mudança: **Isso já está deixando mais fácil ... tentando mudar ... deixando mudar mesmo ... uma hora vou mudar**. Trata-se de uma percepção adequada do ponto de vista do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural, para quem o desenvolvimento do psiquismo ocorre progressivamente na vida do indivíduo, de modo processual (VYGOTSKI, 2006).

Porém, é como se, para Marcelo, mais cedo ou mais tarde, a mudança inevitavelmente fosse acontecer de alguma forma, **devagarinho** (§ 80). Marcelo elabora em seu pensamento que **EU CONSIGO ... pra mim é a coisa mais fácil** (§ 790), mas, na prática, se depara com a dificuldade: **Está sendo um pouco mais difícil! ... mas vou conseguir** (§ 791). De acordo com Vygotski (2000), o psiquismo é originalmente social, o que significa que o desenvolvimento não ocorre de repente, sem dificuldades, mas é produzido pelo lento processo de apropriação ou internalização das relações sociais por meio da mediação dos signos.

Em uma sociedade regida por relações de mercado, a alienação produzida por meio destas relações reduz a consciência crítica que, então, passa a naturalizar e individualizar a totalidade social. Um indivíduo que reduz sua concepção de mundo a uma questão de esforço individual é mais adaptado e, portanto, menos ameaçador para o capital. São diversos os

slogans difundidos pela mídia televisiva ou outdoors que, cotidianamente, buscam produzir a sensação de que mudar é possível desde que a vontade do indivíduo assim o conduza.

Para que a transformação se concretize, o investimento individual realmente é necessário, mas a ideologia liberal clássica à serviço do capitalismo torna o indivíduo exclusivamente responsável por quem ele é ou deixa de ser, minimizando a influência da totalidade história e social no processo de produção do desejo humano, pois, segundo explica Leontiev (2004a), as necessidades humanas são produzidas social e historicamente. Esta ideologia faz parecer que, se determinadas intenções não existem em um indivíduo, sempre é porque ele ainda não as ativou. Para Duarte (2004), a individualidade se tornou um fetiche no mundo moderno.

Adiante, Marcelo mostra de forma mais nítida que internalizou esta ideologia quando diz que **Só depende de mim tentar mudar** (§ 124). O quanto seria frustrante para Marcelo perceber que a mudança não depende somente dele? Na verdade, o quanto seria libertador perceber que as relações sociais são contraditórias por alimentar a esperança de que as possibilidades de transformação são igualmente acessíveis a todos e, ao mesmo tempo, não oferecer, a todos, as ferramentas materiais e simbólicas necessárias para a emancipação da individualidade e da condição social? Que em uma sociedade desigual o caminho de desenvolvimento individual é, também, desigual? Não que seja inapropriado buscar o aumento da própria renda, mas a força da lógica do capital valoriza a mercadoria, o que o indivíduo tem e não quem ele é, ou melhor, conforme esclarece Saviani (2004), trata-o como se também fosse uma mercadoria.

A narrativa de Marcelo parece construída em torno da perspectiva de mudança, expressa em diferentes momentos como, por exemplo, verificamos nos parágrafos 124, 125, 126, 173, 196, 366, 405, 416 e 478. Para ele, compreender que **só depende de mim tentar mudar** (§ 124) parece assumir um ‘caráter ritual semiótico de autocontrole’, como se a internalização deste significado social fosse, neste momento de sua vida, indispensável para reestruturar sua concepção de mundo, a personalidade, a consciência e a conduta. Interlizando a consciência de que precisa regular voluntariamente suas ações, Marcelo tenta tomar mais o controle de si mesmo e da própria vida, deixando de utilizar a **essa vida não tá deixando** (§ 122) como justificativa para suas ações, além de desempenhar papel importante no aprendizado de como sobreviver na atual configuração social individualista e competitiva.

Outro ponto a ser considerado é que o desejo de mudança de Marcelo, em primeiro lugar, é uma necessidade externa social e historicamente constituída. A família (§ 632), a polícia (§ 411), o pastor (§ 787, 788), são relações sociais cujo conteúdo estrutural entra em

conflito ético com a conduta de Marcelo e engendra uma crise de valores. Marcelo acredita que precisa **parar** (§ 123), percebendo a existência de padrões normativos de vida em sociedade, consciente de que estabelecendo “[...] relações que fogem aos parâmetros de socialização considerados adequados pela sociedade, crianças e adolescentes assumem o significado de marginais, delinquentes e desumanos que a sociedade lhes atribui” (CALIL, 2003, p. 147).

6.4 Relações de Amizade

De acordo com Leontiev (1978, p. 15), “o problema psicológico principal reside em compreender qual é o objeto de dado desejo, vontade ou paixão”, pois é a partir deste pressuposto que torna-se possível identificar os motivos que impulsionaram as necessidades na direção do objeto. Assim, “[...] as experiências subjetivas, as vontades, os desejos etc. não constituem motivos, uma vez que, por si mesmos, não são capazes de gerar a atividade direta.” Nesta perspectiva, para Marcelo se envolver com a vida nas ruas, não bastavam aspectos subjetivos, era preciso que encontrasse objetos externos que motivassem este processo.

Quando fala das amizades, elas parecem ter desempenhado a função de apresentar a Marcelo, ou melhor, reapresentá-lo ao mundo das ruas e da criminalidade que desde criança já conhecia especialmente por meio do irmão. Dizemos reapresentá-lo porque, na infância, Marcelo ainda não havia desenvolvido o pensamento por conceitos que é, segundo Vygotski (2006), pressuposto para uma conduta mais conscientemente refletida.

Os amigos de Marcelo representam valores contrários aos defendidos pela genitora e pelo padrasto. Marcelo tem consciência disso, e de que pode ser apreendido novamente pela polícia ou acabar se envolvendo com substâncias psicoativas se permanecer com as mesmas amizades (§ 222, 223), demonstrando o entendimento de que quando está próximo dos amigos o controle da própria conduta fica comprometido, como se envolver com situações de risco não fosse bem uma escolha sua, o que nos alerta para a complexidade desta situação e para a compreensão de que Marcelo (pelo menos parcialmente) se coloca como personagem passivo dessa história. Nosso principal desafio, então, nesta categoria, é entender o que as relações de amizade significam neste contexto.

Buscando se proteger das situações de risco, Marcelo busca internalizar a significação dos pais (e da polícia, do pastor, do vizinho, da Medida Socioeducativa) que representam as referidas amizades como perigosas. E também com a ajuda dos pais, emprega estratégias

imediatas para interromper a socialização com estes amigos, como jogar videogame para não sair de casa (§ 483).

Porém, no § 245, Marcelo explicita que o aumento do consumo da energia elétrica e, conseqüentemente, o incremento das despesas, foi um motivo que levou a mãe a restringir o tempo de uso do videogame. Não podendo usufruir do aparelho no tempo que gostaria e considera necessário, o adolescente passava mais noites nas ruas sem a autorização dos pais: **Pegava e ia dormir ... ficava jogando ... um play ... jogo de futebol ... aquilo já me deixava assim ... assistindo jogando ... ia me esquecendo dessas coisas ... a conta ... a energia vindo muito alta por causa do play ... minha mãe guardava de vez em quando ... esses dias que guardava ... eu pegava e saía ... na hora que ela fechava o portão eu pulava ... voltava só no outro dia.**

A mãe de Marcelo deseja que o mesmo permanecesse protegido em casa, mas a necessidade de sobrevivência, que dificulta ou impede o acesso à determinadas tecnologias, atravessa as condições de vida da família.

Ao lado do aspecto econômico, há, ainda, um outro fator a ser considerado, que é a possibilidade de que a mãe tenha privado o adolescente do videogame como estratégia de controle, a fim de mobilizar, em Marcelo, alguma mudança de conduta, ao ser privado dessa situação que produz prazer. Como temos visto neste trabalho, a questão é mais complexa, e Marcelo nos mostra que não basta estar privado de uma ou outra condição material para que a transformação de conduta ocorra.

Mais adiante na sua narrativa, Marcelo esclarece que acaba retornando ao convívio com os amigos também por sentir falta deles: **Já vou me desligando deles também ... só que de vez em quando dá vontade de ir lá num tem? ... ver como esses bichos estão** (§ 638), demonstrando a existência de afeto, desejo de relação, aquilo que Elkonin (1987, p. 121) denominou de “comunicação pessoal”: uma forma de relação íntima do adolescente com os seus pares, no interior da qual ele forma “[...] seus pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro.” E esse tipo de relação, para o autor, embasa-se não somente no respeito, mas também na confiança e na partilha da intimidade, ocupando uma importância tal na vida do adolescente que contribui muito para a formação de sua personalidade.

A importância dessa comunicação pessoal é tanta que, para resolver seu conflito sem sacrificar sua necessidade de ficar com os amigos e, ao mesmo tempo, atender à imposição dos pais (e da Medida Socioeducativa), Marcelo tenta estabelecer alguns limites em suas relações de amizade, rejeitando o convite para utilizar substâncias psicoativas (§ 605 a 608) e

para extrapolar o horário de chegar em casa (§ 684 a 692). Isso acaba não funcionando, pois se trata de um grupo que aparenta assumir a liberdade como ideal e incentiva Marcelo a aderir a ela, ideal evidenciado ao questionarem o adolescente acerca de sua obediência à mãe: **a mamãezinha ligou** (§ 684).

Obedecer, se autocontrolar a partir da ordem do outro, se submeter aos limites, é justamente o oposto da sociedade pós-moderna cuja visão de homem, como já apresentamos, inclui características como liberdade desapegada de normas sociais, construção individual da vida, supervalorização da vida privada. Os amigos criticam a conduta de Marcelo perante a mãe; todavia, podemos inferir que este ideal de liberdade se amplia para as demais relações. Essa fala dos amigos, ao criticarem a obediência de Marcelo, revela que internalizaram as significações deste ideário pós-moderno.

É claro que o processo histórico e social de desenvolvimento implica num processo crescente de autonomia e independência, até porque ser adulto significa ser independente, como já mencionamos, porém, o mundo pós-moderno parece contribuir para que este ideal de liberdade seja internalizado de modo radical. Como analisa Mascagna (2009, p. 150), as características da adolescência que são socialmente consideradas naturais, como independência, rebeldia, permissividade, dentre outras, acabam sendo “[...] apoiadas pelos princípios da pós-modernidade que faz do homem um ser autônomo, individualista, único e livre.”

O que estamos considerando sobre a pós-modernidade é, ainda segundo Mascagna (2009), uma porta de análise importante para compreendermos as relações de amizade no mundo contemporâneo:

Não podemos esquecer que estar com os amigos na sociedade pós-moderna significa também estar consigo mesmo, ou seja, relações que são estabelecidas como mercadorias e que estão centradas em si mesmo. [...]. Os jovens são *autônomos* com *liberdade para agir*, *cidadãos com direitos* nos quais o *prazer* vem acima de tudo e *individualistas*. Com tais características, é complicado acreditar que, nas relações de amizade, a ética, o respeito e, principalmente, o outro é o mais importante. O que, de fato, podemos observar nos estudos sobre a sociedade pós-moderna é que o outro, o amigo, é importante enquanto pode oferecer alguma vantagem, são indivíduos cuja individualidade é exacerbada. (MASCAGNA, 2009, p. 141 - 142, grifo da autora).

A liberdade como ideal, que nos remete à fragilização dos valores coletivos e a uma diminuição da importância do outro, extremamente característico do atual momento histórico pós-moderno, demonstra-se presente neste grupo de amigos que estamos analisando, tanto que boa parte deles não acolhem a conduta de Marcelo de obedecer aos pais e de recusar o consumo de substâncias psicoativas, como já refletimos.

O medo de ser apreendido pela polícia, ou a vontade de não cometer novo ato infracional, não têm sido motivos suficientes para Marcelo assumir uma conduta diferente do grupo ou de encontrar outra forma de se relacionar com seus amigos, ou seja, o afeto pelos amigos prepondera em sua “hierarquia” de motivos (LEONTIEV, 1978, p. 30). No parágrafo § 663, ao narrar o momento em que refletia se deveria ou não encontrá-los, Marcelo demonstra consciência acerca da existência de um conflito entre o motivo (se proteger), que impulsiona ações que o distanciam dos amigos, e o motivo (se relacionar, afeto) que o aproxima deles.

Sabemos que todo grupo tem um funcionamento próprio, com objetivos e valores em comum, mas dependendo das normas que regem esse grupo e das pessoas que o constituem, a quebra de determinado princípio ou norma implica na exclusão do membro transgressor. Não iremos nos deter na questão de até que ponto o indivíduo deve assumir os valores do grupo ou não assumi-los, todavia, o afeto que Marcelo demonstra pelos amigos relativiza a análise de que a relação com eles é individualista, de que esse afeto esconderia, na verdade, interesses individualistas. E ao mesmo tempo, talvez até seja este afeto, o medo de perdê-lo, que faz com que Marcelo não questione tanto seus amigos.

Neste ponto, um outro elemento nos ajuda a compreender a singularidade das relações de amizade de Marcelo e a dificuldade do mesmo em romper com as situações de risco: a lealdade. De acordo com Yokoy e Oliveira (2008, p. 90), os adolescentes de sua pesquisa em cumprimento de Medida Socioeducativa demonstraram que os grupos aos quais se filiaram eram definidos, dentre outros, por “[...] códigos severos de comportamento e lealdade [...]”, o que em Marcelo observamos diante do seu receio de perder o afeto dos amigos, caso deixe de se relacionar com eles, bem como no momento em que Marcelo é criticado por não querer consumir maconha.

Deste modo, para avançar em nossa análise, devemos considerar uma particularidade importante dos adolescentes desta pesquisa, que é o fato de viverem um processo de exclusão iniciado ou reforçado com o ato infracional, a drogadição e/ou condição de pobreza, três trajetórias que, separadamente ou integradas, são capazes de produzir para o indivíduo o fenômeno da “exclusão social”, uma vez que o processo de exclusão “[...] superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação” (WANDERLEY, 2013, p. 23-24). É por isso que análise de Calil (2003, p. 161), a partir da história de um menino de rua, se aplica melhor às condições de Marcelo:

A solidariedade que encontra nas ruas, além de ajudar a enfrentar o cotidiano permeado de faltas, perdas e violência, colabora com a manutenção de sua auto-estima e mantém sua crença na possibilidade de estabelecer relações em que se sinta incluído, igual aos outros e não estigmatizado ou rejeitado.

Por mais que Marcelo não verbalize isso de forma explícita, as entrelinhas de sua narrativa mostram o afeto para com os amigos, o grupo como apoio, onde cada um desempenha um papel dentro de uma certa organização (enterrar a maconha, no § 24, e vigiar uma possível abordagem policial, no § 30), visando salvaguardar todo o grupo. Por todo esse envolvimento com os amigos, é possível dizer que estar com eles é uma atividade dominante na vida de Marcelo, e até de seus amigos, corroborando a conclusão de Elkonin (1987), de que o estabelecimento de relações com seus pares é uma das principais atividades dominantes do adolescente.

Mas assim como Mascagna (2009) salientou em sua pesquisa sobre como os adolescentes percebem o período da adolescência, devemos considerar a atividade dominante de se encontrar com os amigos de acordo com cada momento social e histórico, ou seja, não podemos considerar que, na época de Vigotski, esta atividade dominante era a mesma que na atualidade. Conforme Mascagna (2009, p. 147), encontrar com os amigos na contemporaneidade significa “frequentar cinemas, shoppings, *lan houses*, bater papo no MSN, deixar mensagens no Orkut, mandar torpedos (mensagens) pelo celular, dentre outras práticas, mas tudo isso tem como objetivo estar com os amigos”, pois, segundo a autora, são as principais atividades que o mundo capitalista tem oferecido.

Marcelo, Daniel, Jéssica fazem parte deste mundo regido pela lógica do capital, entretanto, diferentemente dos adolescentes da pesquisa de Mascagna (2009) e de tantos outros, nossos entrevistados não possuem recursos econômicos suficientes para acessarem a bel prazer atividades ligadas ao mundo virtual, ou atividades de consumo em shoppings, cinemas, dentre outros. Tanto que o tema da narrativa de Jéssica é se tornar mulher antes da hora, ou seja, sente-se frustrada por assumir responsabilidades precocemente, enquanto a maior parte dos adolescentes não necessitam neste período aprender a sobreviver como um adulto, lembrando que, em nossa sociedade pós-moderna, a adolescência é muito associada ao prazer e a vida adulta é unilateralmente associada a responsabilidades. E Marcelo tampouco menciona Facebook, Twitter, Skype ou WhatsApp.

Podemos inferir que suas condições socioeconômicas não oportunizam a mesma mobilidade social que os jovens da classe média e alta. Não possuindo o mesmo padrão virtual de socialização e de comunicação da sociedade contemporânea, os adolescentes menos privilegiados economicamente, também motivados pela necessidade da comunicação íntima e

pessoal descrita por Elkonin (1987), poderão ir ao encontro de amizades que realizam outros tipos de atividades, mais acessíveis e que propiciem um nível satisfatório de prazer e de realização. Assim, utilizar substâncias psicoativas, cometer pequenos furtos, também teria como objetivo a comunicação com os amigos. Marcelo rouba um celular! Qual a finalidade deste objeto, senão para se comunicar!?

6.5 Medo de Perder a Família

Uma emoção importante que mobiliza Marcelo em seu processo de mudança é o medo de que a estrutura e os vínculos familiares se fragilizem ainda mais: **Minha mãe perdeu o nosso avô já ... meu pai perdeu o pai dele ... me sinto assim ... triste ... devagarinho estamos perdendo nossa família ... meu avô já morreu ... meu outro avô também! ... meu primo morreu ... minha mãe ... começa a chorar ... pensando juntando uma coisa com a outra ... se o meu pai ... o Ídolo ... pensar nisso vai ficar ruim que só ... pra não dar trabalho vou ter que mudar ... mudar (§ 483).**

O padrasto foi diagnosticado pela Unidade Básica de Saúde da região como em risco de enfarto, o que poderia ocorrer, segundo a Unidade, se o estilo de vida do padrasto fosse constituído por cotidiano estressante. Marcelo tem medo de ser o responsável pelo enfarto do padrasto, **estou com medo ... de ele ficar com preocupação e ... morrer ... já vai ser outra perda da nossa família de novo (§ 499).** A angústia é evidente: **Tem que mudar mesmo por causa que se eu não mudar o Ídolo! ... vai ... morrer (§ 405).** Assim, Marcelo teme dois tipos de morte: a concreta, referente à perda do padrasto, e a ‘morte simbólica’, que significaria a fragilização ou rompimento dos laços familiares.

Podemos analisar esse temor pela perda da família a partir do modelo de família burguesa que, segundo Barroco (2004), é um tipo de imagem de família formada sempre por filhos e pais biológicos felizes, o que, na análise da autora com quem concordamos, essa imagem colabora para a manutenção de uma ideologia dominante que ainda responsabiliza muito a família pelas mazelas de seus membros. De acordo com a autora:

[...] essa família pleiteada nunca foi além de uma *imagem ideológica*. As famílias nucleares burguesas bem estruturadas existiram e continuam a existir apenas naquilo que há de mais alienante: no modelo universal a ser buscado. A suposta família feliz, saudável e protetora, nunca existiu na forma como se apregoa; trata-se de uma construção ideológica da burguesia em sua época reacionária (BARROCO, 2004, p. 186, grifo da autora).

E prossegue, explicando como as condições sociais de trabalho contribuíram (e contribuem) para o sofrimento das famílias:

Com a industrialização, no século XIX, por exemplo, as condições exacerbadas de exploração da mão-de-obra adulta e infantil, pouco tempo, dinheiro e saúde física e mental sobravam para serem *investidos* nas relações familiares de grande parte dos homens. Os laços familiares estavam antes *amarrados* pela necessidade de sobrevivência física e biológica. Como divulgar, para o povo, então, a defesa da imagem de uma família feliz, se ela estava em constante estado de sofrimento? Fala-se do que é generalizável, expandido, e não das exceções. (BARROCO, 2004, p. 186, grifo da autora).

A imagem de família feliz, retratada em muitas pinturas e fotografias no período da idade média, não é a realidade de muitas crianças e adolescentes como Marcelo. E como as famílias estão cada vez mais distantes desse modelo nuclear de família (RIZZINI, 2002), isso tem preocupado os estudiosos nas possíveis consequências das novas configurações familiares sobre a psique e a vida de seus membros, especialmente dos filhos, existindo uma intensa discussão sobre a questão do abandono concreto e/ou afetivo.

O abandono de filhos sempre existiu, mas, na atualidade, esta questão tem se tornado mais visível em função da maior intervenção do Estado, munido do poder de destituir a guarda parental quando o desenvolvimento da criança e do adolescente está sendo gravemente negligenciado. Percebe-se um avanço neste sentido, pois, conforme Marcílio (2011), na história da assistência pública à criança abandonada ou negligenciada, o Estado agiu com muito descaso, irresponsabilidade e omissão.

Sem deixar de reconhecer que mudanças substanciais na estrutura familiar de uma pessoa pode produzir processos psicológicos de adoecimento, analisamos que esse modelo burguês de família interpreta a família reconstituída com certo preconceito, desacreditando na felicidade deste tipo de configuração familiar e na veracidade dos sentimentos de afeto e amor entre membros que não possuem laços de sangue. A configuração que a família de Marcelo assumiu mostra o contrário, isto é, que a reconstituição familiar é possível e que existem relações de afeto, o que podemos observar quando o padrasto é chamado pelo adolescente de Ídolo, diferente do pai biológico em relação ao qual Marcelo explicou sentir **ódio** enquanto realizava a leitura de sua narrativa transcrita. O que não significa que Marcelo também não sinta raiva do padrasto, da mãe, ou dos irmãos.

Mas até que ponto os pais de Marcelo intervieram em sua educação? Esse questionamento é importante. Segundo Calil (2003, p. 193), como as famílias pobres precisam frequentemente destinar um tempo substancial ao trabalho, torna-se difícil para elas participar do processo educativo e de cuidados da criança de modo regular: “Muitas vezes os filhos

crecem em meio à coletividade, têm acesso mais frequente e direto ao ‘lado de fora’, ao espaço coletivo, que é quase uma extensão de suas casas.”

Na narrativa de Marcelo, na verdade, a mãe e o padrasto são apresentados como presentes em seu processo de educação. Porém, devemos considerar que durante a leitura de sua narrativa na etapa final da pesquisa, Marcelo explicitou que até o início da adolescência conviveu com o pai biológico que não dava **atenção** para a família, bem como que ficou dez dias sozinho em casa pela necessidade de o pai e a mãe se ausentarem para trabalhar, indicando que, por outro lado, houve algum tipo de ausência parental no processo educativo de Marcelo, o que não justifica a conduta infracional, mas pode ser entendida como uma ausência que talvez tenha contribuído de alguma forma.

Voltemos ao medo de Marcelo perder a família. Talvez sendo esse medo a principal emoção que o mobiliza rumo à mudança, podemos analisar que a morte literal do padrasto significaria a morte de uma família feliz que Marcelo idealiza e, por conseguinte, significaria para o adolescente a morte da possibilidade de se constituir como um filho e adolescente bem-aventurado como muitas pessoas aparentemente são, a morte da possibilidade de se constituir como sujeito de uma existência menos amarga. Essa preocupação com a família demonstra que, apesar dos conflitos, ela ainda se constitui como referência afetiva e moral importante para Marcelo, diferentemente da significação social difundida que concebe o adolescente como alguém tão individualista e desconectado da realidade que não valoriza muito a família.

Nesta dinâmica familiar, dois sentimentos implícitos aparecem em Marcelo: o medo da solidão e a culpa por não ocupar a posição de filho idealizado.

Analisamos que os processos de exclusão e marginalização que atingem o segmento juvenil pobre e envolvido com ato infracional, favorecem tanto um sentimento de solidão ou de não pertença social, quanto contribuem para a produção do sentimento de culpa ou de fracasso por não se adequar ao padrão vigente de socialização e de vida. Ambos os sentimentos podem se constituir em motivos para o processo de mudança, como em Marcelo, ou se tornarem tipos de “artimanhas da exclusão”, título do livro organizado por Sawaia (2013). Como diz Wanderley (2013, p. 18-19), “os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas, de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural.”

A possibilidade de indiretamente contribuir para a morte do padrasto também indica que Marcelo percebe a família como frágil para acolher e suportar suas contradições, como se ela pudesse entrar em colapso a qualquer momento à medida que tomasse consciência do

quanto o adolescente tem se envolvido com situações de risco nas ruas. Antes do padrasto quase enfartar, Marcelo não se preocupava com a liberdade que assumia: **Antes de ele ficar ruim eu ficava lá ... fui me ligando nas coisas ... parando de andar ... ficou meio tarde ... eu não saio ... pra não deixar mais preocupado ... ele é delicado** (§ 499). Num mundo pós-moderno, onde cuidar de si mesmo ao invés do outro é aceito como normal, é preciso que alguém quase enfarte para chamar a atenção para as próprias necessidades.

Marcelo esconde da mãe e do padrasto o modo com resolveu uma situação tão perigosa como pagar uma dívida (§ 350 a 364), tem consciência de que provavelmente seria impedido, já que a cada descoberta de nova conduta irresponsável de Marcelo, a família passa a controlá-lo mais. Além disso, nas entrelinhas de sua narrativa, é possível perceber a necessidade de receber aprovação do padrasto e especialmente da mãe: **Mamãe fica toda sorridente ... o Ídolo também ... nós vamos pra igreja ... de pé ... minha mãe só olhando a gente!** (§ 711). Marcelo nos mostra o quanto a mediação dos adultos é importante no seu desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 2007), frequentemente mencionando em sua narrativa a participação da mãe e do padrasto.

Assim, Marcelo fala da família com afeto, chama seu padrasto no cotidiano de pai e o nomeia na narrativa de Ídolo, mas distancia a família de sua problemática ao criar o segredo de que pagou a dívida de droga para o autor da ameaça de morte, bem como não tem deixado de se arriscar nas ruas conforme o desejo da família. Se o padrasto é um Ídolo, se a família quer o seu bem, por que então continua se arriscando nas ruas?

Vivencia emoções contraditórias, pois, de um lado, percebe o sofrimento da família, idealiza um ambiente familiar mais feliz e sabe que precisa transformar a conduta para que isto aconteça, mas, de outro lado, permanece se arriscando. Na categoria de análise “Entre a Casa e a Rua”, analisamos que tais contradições se relacionam ao processo de desenvolvimento da autonomia de Marcelo, como se o adolescente estivesse em meio a um conflito ético no qual avalia até que ponto deve assumir determinadas condutas e interromper outras.

Assim, Marcelo explicita que o medo do falecimento do padrasto e o medo da mãe ficar sozinha, bem como o aumento do valor que passou a atribuir à vivência de família, são motivos que o impulsionam em seu processo de transformação, sendo interessante novamente retomar que em nenhum momento da narrativa, Marcelo conscientemente elegeu como motivo impulsionador o sentido ético e moral das normas sociais, das relações.

Para Jéssica, foi a reconfiguração familiar, iniciada com o falecimento da mãe, que a impulsionou rumo à constituição precoce dos papéis de esposa, de mãe e de mulher. Dizemos

precoce porque, como a própria adolescente afirma, a transição da meninice à vida de mulher se processou às pressas, pois, com 14 anos, já precisou tomar decisões e realizar determinadas tarefas sem a mediação de um adulto, tanto que sua narrativa sobre como se tornou mulher está atrelada à emoção de tristeza e de raiva por não ter recebido o apoio necessário para que conduzisse sua existência com menos solidão e menos sofrimento.

6.6 A Influência dos Adultos

Para mudar de vida, Marcelo narra que precisa **escutar os mais velhos** (§ 11). A mediação dos adultos que são significativos para ele, como o padrasto, a mãe e o irmão, bem como de pessoas que incorporam papéis sociais de relevância como é o caso do pastor e da polícia, está muito presente na narrativa de Marcelo, demonstrando a força dessas mediações.

Segundo Vygotski (2006), a mediação dos adultos é fundamental para o desenvolvimento da personalidade, da consciência e das funções psicológicas superiores, pois o adulto já se apropriou dos signos que desenvolvem as capacidades de pensar, sentir e se comportar como um humano. Conforme Martins (2013, p. 46), o conceito de mediação em Vygotski não deve ser entendido como um simples meio que possibilita a passagem da experiência do adulto para a criança, mas como uma “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento”.

A mediação dos adultos está fortemente contemplada por Marcelo em sua narrativa, e também surge nas narrativas de Jéssica e Daniel. Nosso objetivo consiste em entender as particularidades que essa mediação assume no processo de formação da subjetividade de adolescentes que cometeram um ato infracional e cumprem medida socioeducativa.

A mãe é a adulta mais citada por Marcelo, frequência que demonstra o nível de importância que atribui à ela. A mãe foi única adulta que participou da vida do adolescente desde o seu nascimento até os dias atuais. É referência principal de Marcelo em seu desenvolvimento, o que observamos na frequência com que menciona a mãe e por apresentá-la em situações nas quais escuta seus conselhos. Lembro-me de ter acompanhado alguns adolescentes que tatuaram o nome da mãe no corpo, assinalando por este mecanismo a importância que a figura materna representa.

A mãe claramente estabelece que é contra a conduta infracional e repete isso a Marcelo, demonstrando-se bastante angustiada e preocupada, mas, assim como o adolescente que não se refere ao sentido ético nas relações interpessoais como um motivo para não se

envolver com situações de risco, a genitora não usa esse argumento ético para mediar o processo de mudança de Marcelo. Ela repete: **Isso não é vida pra ti ... isso não é vida pra ti** (§ 13), destacando as possíveis consequências trágicas desse modo de vida, como perder a liberdade. Se é uma alternativa de vida para tantos jovens que, como seus amigos, praticam o roubo, por que não seria um caminho de vida para Marcelo? Este considera o envolvimento com a criminalidade como uma alternativa para si mesmo, tanto que precisa fazer muito esforço para integrar à sua consciência essa fala da mãe, de que esse tipo de vida deve ser descartada.

O padrasto é o segundo adulto mais citado por Marcelo. Mesmo sendo chamado de Ídolo, a autoridade do padrasto também é relativa como a da mãe, pois Marcelo cumpre até certo ponto a determinação do padrasto de não sair de casa durante a noite, de não cometer ato infracional. A mãe e o padrasto chegam a demonstrar raiva para Marcelo e orgulho quando o adolescente se comporta bem, mas o efeito destas emoções somente influencia Marcelo de modo relativo.

Como já dissemos, principalmente num mundo pós-moderno que preza pela liberdade como ideal, seguir regras impostas pelos pais pode ser negativamente significada pelo adolescente como submissão, chatice, controle, falta de confiança dos pais, como se obedecê-los o tornasse mais uma criança que alguém rumo à vida adulta. No parágrafo § 458, Marcelo diz que sua mãe lhe deu mais um voto de confiança, ou seja, a cobrança de seus pais é significada pelo adolescente como forma de mantê-lo sob controle. O adolescente demonstra não gostar desse controle, tanto que tem procurado entender melhor as razões que os pais empregam para justificar a imposição de regras.

E o conflito se complica quando, no § 630, Marcelo nos conta que sentiu raiva ao descobrir que mãe mentiu para os seus amigos, contanto que o adolescente não estava em casa. Para conter a emoção de raiva, Marcelo buscou se colocar no lugar da mãe, no sentido de entender o motivo utilizado por ela para contar a mentira, qual seja, proteger o adolescente da influência das amizades.

Outros dois adultos mencionados por Marcelo como influentes são o pastor da igreja e a polícia. Embora de maneiras diferentes, ambos representam figuras de autoridade cujos discursos apregoam concepções sobre o bem e o mal, o certo e o errado. Os dois exercem influência sobre o adolescente, fazendo-o refletir acerca da conduta infracional.

Algo interessante é que a mediação dos adultos, no caso de Marcelo, quando o advertem sobre necessidade de mudar de vida, talvez somente tenha exercido um papel notável para o adolescente após passar pelas instituições jurídicas de cumprimento da Medida

Socioeducativa. É como se eu, como psicólogo que trabalha no contexto jurídico, legitimasse para Marcelo o discurso dos pais. Isso faz pensar que, em situações mais críticas como a de Marcelo, a mediação, para se fazer sentir sua presença e engendrar o desenvolvimento, precisa ocorrer frequentemente *e seu conteúdo partir de diferentes papéis sociais* (mãe, padrasto, polícia, pastor, psicólogo etc.). Processo que não ocorre de forma agradável: “[...] a transformação dos interesses infantis em novos interesses é particularmente sensível e com frequência doloroso [...]” (VYGOTSKI, 2006, p. 25).

6.7 Ser Adolescente

Ao nos narrar sua história, no § 12 Jéssica ressalta que se ‘casou’ tão jovem por não perceber outras alternativas para si mesma na época. O marido significou, para a adolescente, um apoio, um companheiro, um parceiro com quem poderia dividir as angústias da vida que ficou difícil após o falecimento da mãe e a falta de carinho do pai, conforme subentendemos nos parágrafos § 05.

Numa perspectiva histórica e cultural de desenvolvimento, a capacidade de perceber outras alternativas na vida está intimamente relacionada às condições de vida da pessoa e ao seu nível de desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, uma questão nos parece crucial: Jéssica não percebia outras alternativas devido ao processo de alienação da sociedade capitalista, e/ou por realmente não encontrar em sua realidade concreta outras alternativas de sobrevivência? Em nossa análise, essas duas hipóteses são coerentes.

Sabemos que realmente existem entraves objetivos, como a escassez de oportunidades de trabalho, a baixa distribuição de renda. Mas, ao mesmo tempo, sabemos que a sociedade capitalista, com a propriedade privada e a separação das relações sociais por classes, produziu uma desigualdade social que, segundo Leontiev (1978), desenvolve nas pessoas uma consciência e uma personalidade alienada. E alienação, como já descrevemos, é desconhecimento de como a vida realmente funciona em uma sociedade capitalista, é viver passivamente diante da realidade por achar que a vida não vai oferecer mais nada ou por não se saber como capaz, é não saber a magnitude do próprio potencial, é não perceber outras alternativas, como aconteceu com Jéssica. E talvez por não perceber outras alternativas, Jéssica poderia ter cometido ato infracional.

Portanto, a percepção das alternativas também depende da crença e do conhecimento que o indivíduo tem acerca de si mesmo, da própria capacidade de se objetivar no mundo e de se realizar, crença que se encontra comprometida numa sociedade marcada por relações de

mercado: não queremos afirmar que ser rico é sinônimo de autoconfiança, o que inclusive não se confirma na prática, e nem que uma pessoa pobre está presa à sua realidade material imediata por não ter confiança suficiente em si mesma. O que não podemos deixar de destacar é que as condições concretas de Jéssica contribuem para a sua entrada no fenômeno da exclusão social e, uma vez excluída, a adolescente pode acabar não acreditando e não percebendo mesmo muitas alternativas.

Alguns pais dos adolescentes em Medida Socioeducativa se queixam de que, mesmo sendo pobres, seus filhos possuem casa, comida, cama, roupa lavada e, ainda assim, passam o dia sem fazer nada. A evasão escolar do adolescente ou de outras atividades educativas e profissionalizantes geralmente é explicada pelos profissionais e pelos pais como falta de interesse. De fato, os interesses são motivos fundamentais do desenvolvimento, como teoriza Vygotski (2006), pois, conscientemente, mobilizam o indivíduo rumo à atividade. E realmente, observamos no mundo contemporâneo o quanto os jovens não demonstram interesse por atividades escolares, profissionais e culturais.

Entretanto, como afirma Vygotski (2006), os interesses são desenvolvidos no indivíduo por meio das relações sociais: não se ‘despertam’ simplesmente, ou seja, a falta de interesse dos jovens também é provocada, na atual sociedade, pela lógica capitalista de produção em sua roupagem pós-moderna. A pós-modernidade, segundo Nagel (2005), relativiza a realidade, disseminando o ideário de que toda opinião é igualmente verdadeira, supervalorizando ações e decisões individuais, o que acaba incentivando o individualismo juvenil e, em nossa análise, também contribui para que a sociedade tolere excessivamente o ‘tempo do adolescente’, como se ser diretivo demais significasse, necessariamente, uma educação autoritária, rígida, incompreensiva ou insensível.

E como já ressaltamos, a sociedade capitalista transmite a ideia de que a realização de desejos é uma questão de simplesmente querer, ideia que não prepara os jovens para o árduo processo que é o desenvolvimento humano, como afirma Vygotski (2006, p. 25): “[...] largo processo de extinção dos interesses infantis na idade de transição, particularmente sensível e com frequência doloroso [...]”⁴⁷. No caso de Jéssica, esse desaparecimento dos interesses infantis foi mais cedo do que esperava, vivendo a contradição de que querer nem sempre é poder como muitos dizem.

Em relação à educação escolar, ainda é importante considerarmos que não somente os adolescentes que cometem ato infracional mostram pouco interesse. Estudos científicos tem

⁴⁷ No original: “[...] largo proceso de extinción de los intereses infantiles en la edad de transición, particularmente sensible y con frecuencia doloroso [...]”

demonstrado que é comum os jovens de hoje se sentirem desmotivados para se apropriar do saber científico sistematizado, pois, segundo os mesmos, o mais interessante na escola é a oportunidade de socializar com os amigos, o que foi constatado também no Estado de Rondônia, em pesquisa de mestrado desenvolvida por Sartoro (2011).

De acordo com Duarte (2004a, p. 12), a pedagogia atualmente aplicada, ao se vincular à ideologia liberal, apregoa que “[...] a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário”. Como o adolescente sabe exatamente tudo o que lhe interessa, ou melhor, como sabe que tipo de conteúdo é importante aprender e qual o melhor ritmo de aprendizagem? Como diz Saviani (2004), é necessário não confundir o sujeito empírico com o sujeito concreto. Uma análise do sujeito na sua realidade imediata (empírica) pode demonstrar interesses como brincar, o que é evidente na narrativa de muitos adolescentes atendidos por mim e na narrativa de Marcelo quando se referem à brincadeira de ‘soltar papagaio’ (pipa). Conforme o autor, devemos analisar esse sujeito como sujeito concreto, ou seja, como alguém cujo interesse, na verdade, é se desenvolver como ser cultural e histórico, por meio da apropriação das objetivações genéricas.

Para Nagel (2005), a falta de perspectiva diante do futuro é uma característica do homem pós-moderno; entretanto, analisamos que entender essa falta de perspectiva na classe socialmente desfavorecida é diferente que entendê-la no contexto da classe social dominante. Todas as pessoas, numa sociedade capitalista, vivem o processo de alienação de alguma maneira, mas há uma contradição que atinge especialmente a classe menos privilegiada: a contradição de que, mesmo na pobreza, podem ser pessoas com cidadania equivalente, filhos da sociedade como qualquer indivíduo comum, enquanto que, na realidade, não se apropriaram das objetivações genéricas de modo igualitário como a classe dominante. Essa diferença de classe social aparece na narrativa de Jéssica ao demonstrar sua luta pela sobrevivência que não dá muito tempo para descanso (§ 10).

Outro aspecto da narrativa de Jéssica, relacionado ao ser adolescente, é o quanto sentiu falta da mediação dos adultos em seu processo de desenvolvimento. A mediação dos adultos, de pessoas mais experientes, conforme Vygotski (2006), é particularmente importante para que o indivíduo se oriente na realidade e desenvolva aquelas potencialidades que assinalaram sua existência (zona de desenvolvimento proximal).

Jéssica nos narra uma série de acontecimentos em sua vida como se estivessem sendo desencadeados sem o seu controle ou sua escolha, como se não soubesse bem o que fazer diante delas, dando à sua existência um tom dramático de improviso que, na narrativa da

adolescente, tornou-se um imprevisto ainda maior com a ausência das mediações da mãe e do pai. E sintetiza o seu sofrimento narrado utilizando uma expressão que traduz o individualismo característico do mundo pós-moderno: **ninguém liga para ninguém** (§ 19).

Nas narrativas de Marcelo e Daniel, o imprevisto também surgiu atrelado às condições de vida. Em Marcelo, esse tom de imprevisto, como se pouco pudesse fazer para controlar os desfechos de sua existência, aparece, por exemplo, quando demonstra que falta em seu cotidiano atividades sistematizadas, organizadas; na sua angústia para ganhar logo o próprio dinheiro diante da precária renda familiar e do desejo de autonomia; na repentina ameaça de morte que o coloca na posição de arrumar dinheiro às pressas e sem envolver muito os pais; quando acaba cedendo ao chamado dos amigos, mesmo sem querer.

Ao elaborar sua narrativa, por sua vez, Daniel se refere à acusação injusta que recebeu como uma situação independente do seu controle, como se, ao ser acusado, restasse somente esperar o processo jurídico de apuração de ato infracional e cumprir a Medida Socioeducativa. Caso encontre na rua o autor da acusação, fantasiou violenta-lo fisicamente, o que demonstra a intensidade da raiva que Daniel sentiu ao ser acusado injustamente. Também existe um tom de imprevisto, como se não houvesse outros caminhos, outras saídas resolutivas.

A forma como o indivíduo resolve seus problemas está estritamente relacionada também ao conhecimento que tem de si mesmo e do mundo, o que depende do quanto o indivíduo se apropriou das objetivações genéricas. É por isso que a mediação dos adultos é tão importante, pela possibilidade de mediar a experiência acumulada pela humanidade e, desta forma, permite ao indivíduo utilizar esse conhecimento no processo de viver e, ainda, produzindo novas sínteses reflexivas.

A sociedade capitalista divulga a ideia de que basta cada um acreditar no próprio “eu interior”, ter esperança e dar o melhor de si para que os problemas sejam resolvidos, quando, na verdade, é a apropriação das objetivações genéricas que possibilita o desenvolvimento psíquico como postula Vygotski (2006) e, teoricamente, incrementa a capacidade do indivíduo de resolver tarefas; contudo, grande parte da população acaba não se apropriando de muitas objetivações, pois elas não são propiciadas a todos de modo igualitário e com as mesmas facilidades.

Voltemos à análise da narrativa de Jéssica. Um outro foco de análise é questionar se a dificuldade da adolescente perceber outras alternativas para si mesma está relacionada ao pensamento por conceitos, o qual, de acordo com Vygotski (2006), é fundamental para o estabelecimento de nexos e relações abstratas entre os diferentes fenômenos da realidade, o que permite à pessoa se relacionar consigo mesma e com o mundo com maior amplitude e

profundidade de consciência. Em sua narrativa, Jéssica nos apresenta elaborações abstratas que só alguém que desenvolveu os conceitos poderia fazê-lo, assim como também observamos nas narrativas de Daniel e Marcelo.

Porém, sabemos que é o conhecimento científico que eleva a qualidade deste tipo de pensamento, tanto que o pensamento de um adulto que leva uma vida intelectual teoricamente é mais elaborado que o de um adolescente. Jéssica está no 9º ano do Ensino Fundamental, e será que esse ano escolar não deveria já ter apresentado elementos contributivos para a adolescente em temas como desigualdade social, projeto de vida, sonhos e perspectivas?

Ao contrário, no § 13 Jéssica se narra como alguém que, aos 14 anos de idade, ainda não sabia nada sobre a vida. É claro que Jéssica é muito jovem, não se apropriou de muitas objetivações genéricas, e que ressaltar o seu ‘desconhecimento sobre a vida’ é mais uma forma de nos dizer o quanto foi abandonada e precocemente deixada sozinha, mas como não sabia de nada??

Essa fala de Jéssica nos mobiliza a pensar em como, talvez, ela tenha se apropriado da significação social que concebe o adolescente como um ser imaturo que não conhece nada mesmo e é irresponsável, o que contribui para que os adolescentes sejam mesmo irresponsáveis como esperam que eles sejam na sociedade pós-moderna. O que também é evidente em Marcelo: para definir limites a si mesmo como, por exemplo, não consumir bebida alcoólica (§ 132), Marcelo se esforça para integrar à sua consciência esse mesma significação social que caracteriza o adolescente como alguém irresponsável.

Vejamos que se tratam de diferenças que querem dizer o mesmo: Jéssica reclama que não pôde levar uma vida mais descontraída, sem tanta responsabilidade, dizendo-nos que ser adolescente na contemporaneidade é ir para a balada (§ 10), e Marcelo quer ser um adolescente mais cuidadoso justamente porque tem sido irresponsável, dizendo-nos o quanto é difícil ser um adolescente obediente enquanto seus amigos não são.

6.8 Percepção das Consequências

Quando se refere ao roubo de celular que cometeu (§ 80), Marcelo não demonstra preocupação ou empatia com a vítima, mas destaca o fato de que permaneceu temporariamente na Unidade de Internação Provisória⁴⁸.

Ou seja, em nenhum momento da narrativa Marcelo conscientemente elegeu como motivo impulsionador o sentido ético das normas sociais, os valores que balizam (ou

⁴⁸ Após a apreensão pela polícia por ter cometido um ato infracional, o adolescente pode retornar ao seu cotidiano habitual ou permanecer até, no máximo, 45 dias na Unidade de Internação Provisória enquanto aguarda o tramite de seu processo.

deveriam) as relações sociais. Em uma sociedade alienada que descaracteriza a humanidade do indivíduo e não prioriza a vivência de comunidade, talvez seja mais difícil apreender o sentido das regras, dos valores éticos nas relações sociais, em detrimento de uma perda da capacidade de reconhecer que há um pedaço de nós mesmos nesse outro porque todos somos humanos. Seria andar na contramão do individualismo pós-moderno que aparece na narrativa de Marcelo ao perceber as consequências de seus atos somente para si mesmo e para a família.

Marcelo sente medo de ser novamente privado de liberdade e se questiona: **O que tá passando pela minha cabeça de ficar andando com esses moleques? ... fazendo coisa que eu não devo ... já fui preso não quero ser de novo!** (§ 216). Esta experiência foi significada como ruim: **É ruinzão ... nós não tem essa privacidade toda** (§ 12).

Os cárceres ou instituições de privação de liberdade são antigos mecanismos de controle e segregação dos adolescentes e adultos envolvidos com a criminalidade. Conforme Rizzini (2011, p. 225), só no Regime Republicano é que as críticas à esta prática começaram a surgir com mais afinco, denunciando as consequências de se enclausurar junto dos adultos os “chamados menores vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes”, bem como que estas instituições não oportunizavam a recuperação e a reeducação.

Mesmo com a significativa mudança estrutural na assistência com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual a Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade passou a ser acionada somente se estritamente necessário, é comum ouvir nas discussões que os internatos para adolescentes, no Brasil, incluindo Porto Velho/RO, continuam muito distantes do ideal, precários em sua estrutura física e na proposta educativa de ressocialização. Um relatório sobre as Unidades de Internação no Brasil (BRASIL, 2006a, p. 65), elaborados por representantes da psicologia e do direito, revelam que uma Unidade de Internação Masculina em Rondônia (a única pesquisada no estado para o relatório produzido) contém infraestrutura inadequada, “verdadeiras celas prisionais”, e situações de violência vivenciada pelos jovens dentro da instituição.

Reestruturar a assistência à infância e à adolescência, conforme prevê o ECA, implica investir muitos recursos econômicos neste processo, significa diminuir a desigualdade social, significa contribuir para o desenvolvimento nos adolescentes e em suas famílias de uma consciência menos alienada, ou seja, implica seguir um rumo contrário ao do capitalismo. Confinar adolescentes em instituições traz mais vantagens para o *status quo* da ideologia do que auxiliá-los como deve ser.

A privação de liberdade é disseminada socialmente como uma espécie de inferno da vida real, o último dos lugares que alguém desejaria estar. Embora Marcelo critique o local por sua característica de confinamento, destacando a falta de privacidade, a necessidade que sente do orgulho materno (§ 54) e o medo de ser o responsável pela fragilização da estrutura familiar (§ 405), deixa subentendido que a experiência de estar privado de liberdade reforçou a significação de marginal e os sentimentos de exclusão e rejeição associados a ela.

Para Daniel, a vivência de estar privado de liberdade produziu sofrimento: **Fiquei 27 dias na provisória ... é pouco mas ... lá demora passar esses dias ... ficava mais era dormindo ... pro dia passar rápido ... e a ansiedade de ... chegar o dia de sair ... um dia demora demais se o camarada passar acordado ... muito ... em câmera lenta o relógio** (§ 20). Diferentemente de Marcelo, Daniel não tinha um motivo concreto para estar enclausurado, narrando que não cometeu o ato infracional do qual foi acusado (§ 17, 18), sendo, portanto, vítima de discriminação e violência social.

Assim como para todas as outras ações humanas, estar enclausurado é socialmente difundido como uma questão de livre-escolha do adolescente, como se bastasse seu esforço individual para evitar este fim trágico. Sobre o conceito de liberdade em Vigotski, Toassa (2004) discute que a livre-escolha não é tão livre assim, pois parte de determinadas condições históricas e sociais concretas que, embora possam ser ultrapassadas, circunscrevem os limites da escolha, ou seja, em nossa sociedade, a economia exploradora define, em grande parte, as possibilidades de escolha de cada um. A livre-escolha é, portanto, na atual configuração social capitalista, uma ilusão, pois a necessidade de sobreviver neste meio “[...] deforma e descaracteriza todas as outras necessidades de opções na realidade concreta” (TOASSA, 2004, p. 9).

E como Marcelo conscientemente administra o fato de que percebe as consequências da vida nas ruas? Em sua narrativa, ao dialogar com a mãe que o alerta sobre os riscos de ser apreendido pela polícia novamente se permanecer com as mesmas amizades, Marcelo responde: - **Não mãe vai acontecer isso não** (§ 220). Tem consciência de que esta possibilidade é real: **andando com moleque que está com coisa errada é sério** (§ 223), mas já testou os limites da realidade e sabe que as consequências jurídicas são possíveis, mas não inevitáveis. Como se estivesse buscando controle da situação, para driblar o medo e as tensões, para amenizar a preocupação da família, as vezes coloca-se como capaz de contornar os perigos da vida nas ruas.

Marcelo perderia muito se algo acontecesse, mas parece não tomar consciência da profundidade e da amplitude deste processo, embora demonstre muito medo de que o padrasto

enfarte de tanta preocupação (§ 405), provocando mais uma perda na família (§ 499), medo de ser preso (§ 11), e a necessidade de orgulho parental (§ 54). Sentir-se no controle da situação, de que o pior não vai acontecer, justifica permanecer correndo os perigos da vida nas ruas: **Passando uns três dias sem andar com eles comecei de novo** (§ 226).

Marcelo percebe que existem consequências sociais para quem comete ato infracional e/ou vive nas ruas, o que pudemos observar quando cita que o fato de ter cometido um ato infracional dificultará a obtenção de emprego estável (§ 45), mas não demonstra questionar seu comportamento em suas múltiplas implicações sociais e ideológicas, não percebendo que a lógica capitalista produz mecanismos de exclusão que faz com que o indivíduo perceba os fatos de história de vida como fruto de um processo natural, deixando de considerar ou lutar por outras possibilidades de existência.

Marcelo centra sua percepção fundamentalmente nas consequências mais imediatas e concretas, isto é, em ser preso, em perder a família e em não encontrar um trabalho. Em tese de doutorado com adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede de ensino, Leal (2010, p. 280) concluiu que, apesar de perceberem a existência de uma estrutura social problemática, “[...] isto se confunde com suas convicções que situam no indivíduo e em sua capacidade a possibilidade de superar estes problemas.” Daniel faz o mesmo ao ressaltar o medo de ser preso, mas sem questionar outras possíveis implicações da conduta infracional.

É interessante notar que, quando se refere à interferência do meio externo em sua conduta, Marcelo se limita a aspectos concretos, não explicitando elementos que indiquem uma compreensão mais elaborada sobre os entraves sociais que concorrem para o seu fracasso como sujeito. Estes aspectos da realidade mais imediata, citados por Marcelo, são as más amizades (§ 14) e a chuva como algo que veio para atrapalhá-lo: **duas e meia me arrumei ... começou a chover de novo ... querendo me empatar pra eu não vim** (§ 316). Até a chuva impedindo Marcelo! Como se houvesse alguma força transcendental, incorporada pela chuva, que veio para atrapalhá-lo, ou seja, sua visão sobre o mundo não apresentou, na narrativa, uma crítica mais elaborada a respeito da estrutura social. Além disso, perceber a chuva como um entrave demonstra o quanto tem sido desafiador para o adolescente mudar de vida.

Quando fala que **essa vida não tá deixando** (§ 122), Marcelo apresenta uma percepção um pouco mais elaborada, pois se refere à influência do contexto de sua vida sobre suas escolhas e comportamentos, contudo, não demonstra elementos que explicitem uma compreensão a respeito das causas e da dinâmica dessa vida, em suas relações e nexos. Podemos pressupor que Marcelo não tem se apropriado do conhecimento científico que,

segundo Vigotski (2007), é o que cada vez mais enriquece o pensamento por conceitos com conteúdo capaz de compreender a essência dos fenômenos em um grau de complexidade crescente.

6.9 Falta de Atividades Cotidianas

De acordo com Toassa (2004, p. 9), “hoje, subsiste a carência de atividades culturais, científicas e políticas a partir de cuja apropriação o ser humano possa tomar consciência do seu processo de vida real, assumindo uma nova e intencional relação com o mundo que o cerca.” Na cidade de Porto Velho, Rondônia, deparamo-nos constantemente com a ausência de locais para o adolescente desenvolver atividades culturais, de lazer, de esporte, de política, enfim, atividades que contemplem os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. E nos referimos à ausência desses lugares não só na rede pública, mas também na rede particular de atendimento.

Em sua narrativa, Marcelo expressa a falta de atividades cotidianas para si: **Fiquei lá em casa parado não tinha nada pra fazer meu colega me chamou** (§ 158). Como se estar com amigos fosse um passatempo, uma simples forma de ocupar o tempo livre, colocando-se, novamente, como sujeito passivo de sua história, que não se posicionou de forma ativa diante das possibilidades de escolha.

Segundo um ditado popular da região, ‘cabeça vazia é oficina do diabo’, expressão já empregada por pais e mães de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa, ao se queixarem da falta de interesse dos filhos em atividades socialmente importantes, como a educação escolar, a educação profissionalizante e/ou o trabalho. De modo geral, essa expressão é aplicada sem conotação religiosa, buscando explicar que a marginalidade, para esses pais, é resultado de um pensamento que, não tendo com o que se ocupar, viajaria para um ‘mundo sem lei’, quase que guiado pela irracionalidade. Estão explicitando que, para eles, a criminalidade na adolescência (ou na infância, na vida adulta) pode ser resultado de um ‘cotidiano vazio’ de atividades educativas, culturais, profissionalizantes e/ou de trabalho.

Se nossa subjetividade é produzida pela atividade humana, principalmente a atividade escolar e atividade de trabalho, a pessoa que não desempenhar essas atividades contará com apenas com um restrito círculo de relações sociais capazes de propiciar algum tipo de riqueza cultural elaborada pela humanidade. Assim, realmente ficará com a ‘cabeça vazia’, no sentido de que o seu psiquismo não estará enriquecido com conteúdo cultural que, ao refinar o pensamento por conceitos, permitiria ao indivíduo estabelecer uma relação mais consciente consigo mesmo e o contexto social.

Os pais temem que essa falta de interesse do adolescente seja um ‘mal presságio’ de uma vida futura muito sofrida, o que é um temor justificável também do ponto de vista prático, uma vez que, quem não acessou o conhecimento científico, não somente tem menos elementos psíquicos para a reflexão crítica, como encontra menos oportunidades concretas de visibilidade para se ascender pessoal e socialmente, especialmente no acirrado mundo do trabalho.

Quando Marcelo se refere às atividades que realiza em casa, no parágrafo 484, explica que elas têm a função de impedi-lo de sair para as ruas e se envolver com situações de risco: **Vou me entretendo com as coisas lá de casa ... jogando videogame ... empino papagaio ... me entretendo ... tem vez que nem saio ... fico em casa ... minha mãe fica olhando pra mim assim ... faz o possível pra eu num sair ... mas tem vez que ela faz o impossível ... mas ... tem vez que eu saio ... tem vez que não ... acho que to melhorando por causa que eram todos os dias!.**

Com a sua dificuldade de permanecer em casa, demonstra se apropriar dela como um local de passagem, e não como um espaço em que realiza atividades promotoras de humanização, como, por exemplo, estudar os conteúdos escolares, ler algum livro. Realidade que não é muito diferente dos jovens da contemporaneidade, tendo em vista a frequência com que os pais em geral se queixam de que seus filhos gastam horas no videogame, no computador e/ou no celular.

De acordo com Mascagna (2009, p. 147), a juventude atual gosta de “[...] ficar no MSN e no Orkut porque a sociedade capitalista oferece isso a eles como atividades, apesar de alguns não poderem se apropriar, mas, mesmo quem não tem um computador paga horas em lan house para poder usufruir da tecnologia.” Embora não se refira a MSN e Orkut, ou a redes sociais mais atuais como o Facebook, Twitter e WhatsApp, no caso de Marcelo a análise da autora também se aplica, tanto que ele só consegue ficar em casa se estiver ‘brincando’ de videogame ou papagaio: **Pegava e ia dormir ... ficava jogando ... um play ... jogo de futebol ... aquilo já me deixava assim ... assistindo jogando ... ia me esquecendo dessas coisas ... a conta ... a energia vindo muito alta por causa do play ... minha mãe guardava de vez em quando ... esses dias que guardava ... eu pegava e saia ... na hora que ela fechava o portão eu pulava ... voltava só no outro dia.** (§ 245).

O entretenimento tem mesmo essa função de ‘descontrair’ a consciência do que preocupa, incomoda. De outra forma, o indivíduo estaria, frequentemente, centrado em sentimentos de angústia. No entanto, pela forma como Marcelo se refere ao entretenimento, é como se isso precisasse ocupar muito tempo em seu cotidiano: e as responsabilidades?

Novamente relembramos que o adolescente praticamente não menciona a escola em sua narrativa.

6.10 Importância do Trabalho

Para Marcelo, trabalhar é importante para contribuir com as despesas da casa, e esse é um dos motivos que o mobiliza na busca por um emprego (§ 197). Há uma evidente preocupação e angústia do adolescente com a sobrevivência da família, no entanto, Marcelo se refere ao trabalho como meio de subsistência, quando, na verdade, o trabalho é muito mais do que acumular capital. Trata-se de uma atividade que humaniza o homem, desenvolve o psiquismo, conforme explica Leontiev (2004a).

De acordo com o autor, o trabalho não é simples execução de ações planejadas a um determinado fim. O trabalho tornou-se a principal atividade que humaniza o homem, pois, ao longo da história do desenvolvimento social da humanidade, foi por meio da atividade laboral que o homem transformou a natureza e, conseqüentemente, transformou a si mesmo, desenvolvendo a psique, a consciência e as funções psicológicas superiores, o que significou um enorme salto qualitativo e a superação de sua base estritamente biológica.

A narrativa de Marcelo não apresenta este caráter humanizador do trabalho, indicando que o adolescente tem se apropriado, como a maioria das pessoas, de uma significação alienada do trabalho. Conforme Duarte (2004, p. 235), a alienação decorre do caráter contraditório da sociedade capitalista que, ao mesmo tempo em que criou condições para os indivíduos se desenvolverem sem a limitação do tempo-espço, o capitalismo acabou por reduzir as relações sociais a uma lógica de mercado, “[...] transformando o valor de troca em mediação universal e produzindo, dessa forma, um total esvaziamento das relações humanas, da vida humana e, por consequência, um total esvaziamento dos indivíduos.” Sendo importante novamente esclarecer que, segundo Duarte (2004b, p. 235), Marx não visava uma sociedade desvencilhada do propósito de produzir riqueza, mas uma sociedade em que a riqueza seria despida de sua roupagem burguesa: “O fato de todo o trabalho humano estar voltado para a produção de mais-valia, para a reprodução do capital, para a produção de valor de troca, conforme uma característica alienada à riqueza na sua forma burguesa.”

Outra faceta importante da desigualdade social, que nos ajuda a compreender a angústia de Marcelo em relação à renda da família, é o desemprego cada vez crescente na contemporaneidade, ao ponto de, segundo Wanderley (2013, p. 20), surgir um conceito novo

de pobreza que inclui os aptos ao mercado de trabalho, “[...] porém vítimas da conjuntura econômica e da crise de emprego.”

Quando se refere ao contexto socioeconômico, Marcelo percebe que o fato de ter cometido um ato infracional dificultará o acesso ao mercado de trabalho (§ 45), analisando corretamente que o mundo do trabalho é excludente e discriminatório; porém, não estabelece relações com a estrutura do capitalismo que, para sobreviver, necessita da desigualdade social e de pessoas altamente produtivas, úteis, ideologia muito presente ao longo da história da assistência pública à criança e ao adolescente envolvidos com a criminalidade, conforme descreve Rizzini (2011).

Explicitando o contexto ideológico por trás do processo de mudança da pedagogia asilar para a pedagogia do trabalho, ao longo do séculos XIX e XX, a autora afirma que:

A fórmula do recolhimento do chamado “menor” aos depósitos do Estado e aos asilos da caridade não era mais considerada suficiente para conter a expansão do que se convencionou denominar de “problema do menor”. Principalmente porque já se pensava na utilidade deste sujeito à nação, na forma de mão-de-obra para a indústria incipiente, para a agricultura sem os braços dos escravos e para a formação de um Estado nacional, forte, unido em torno dos ideais da pátria, com uma população dócil, ciente de seus deveres e de seu lugar (RIZZINI, 2011, p. 280).

Não queremos afirmar que o mundo do trabalho não deva criar parâmetros para avaliar a qualidade do serviço prestado e produtos elaborados, e nem que o estabelecimento de instituições baseadas na pedagogia do trabalho foi uma perspectiva totalmente negativa e alienante. Mas a lógica da utilidade social esteve e continua muito presente na forma como o mundo do trabalho acolhe e trata o trabalhador, como uma mercadoria ao invés de um ser humano, conforme Saviani (2004), especialmente no caso do adolescente que cometeu um ato infracional. Como afirma Rossler (2007, p. 98), devemos lembrar que se tratam de “[...] relações sociais de dominação: dominação de uma classe social por outra”, e adolescentes como Marcelo vivem as consequências dessas relações.

É interessante pensar, neste ponto, numa outra significação que o trabalho adquire para Marcelo. Além de ganhar dinheiro, o adolescente narra que **QUERO GANHAR SUANDO MESMO ... comigo mesmo ... trabalhando** (§ 30), ou seja, alcançar bens materiais de forma ilegal não é o mesmo que obter por mérito próprio, por esforço individual, não produz o mesmo tipo de reconhecimento social e de satisfação.

Tal significação, de ganhar a partir do próprio ‘suor’, aparentemente se aproxima do que Leontiev (2004a) afirma sobre a importância do trabalho para o desenvolvimento psíquico do homem. Aparentemente, pois ganhar com o próprio suor ainda é uma significação social ideológica que responsabiliza cada pessoa, individualmente, por seu sucesso ou

fracasso no mundo do trabalho e, portanto, Marcelo se apropriou desta significação alienada que reduz o trabalho a uma questão fundamentalmente pessoal.

Mas queremos também destacar, em nossa análise, o aspecto positivo desta significação na consciência de Marcelo. Neste ponto, precisamos inserir na análise dois outros elementos da narrativa: o momento em que sua mãe começou a chorar de orgulho de Marcelo por ele ter trabalhado (§ 54); e no reconhecimento de Marcelo para com o irmão, pela ajuda que este último prestava com as despesas e a organização da casa, o que também era motivo de orgulho para a mãe (§ 197).

O orgulho dos pais parece representar, para Marcelo, o sentido de reconhecimento social e reforçar sua crença na própria capacidade para produzir, de que é capaz de assumir o processo que consiste na transformação da natureza por meio do trabalho, destacado pelo marxismo e pela Psicologia Histórico-Cultural como atividade que humaniza o homem. Desta forma, o que Marcelo está narrando é que deseja se sentir capaz de desempenhar uma função social contributiva dentro dos valores aceitos, ou, na perspectiva do conceito de objetivação de Duarte (2001), deseja conscientemente se objetivar na realidade e não somente se apropriar do que já foi produzido pelo homem.

Quando um adolescente que cumpre Medida Socioeducativa se interessa pelo trabalho, isto já é um motivo de comemoração para os profissionais do CREAS-MSEMA, o que observei acontecer várias vezes. É motivo de orgulho, por que não dizer, pois o interesse de trabalhar teoricamente significa a ocupação de um novo lugar social que exige o distanciamento do ato infracional, implica em assumir valores que concorrem para uma vida em coletividade. Porém, muitas vezes, o interesse pelo trabalho vem dissociado do interesse pela educação escolar, o que podemos verificar em Marcelo e Daniel.

Se pesquisas contemporâneas (LEAL, 2010), inclusive no estado de Rondônia (SARTORO, 2011), constataram que, para os adolescentes escolares, o mais importante na escola não tem sido o desejo de aprender, mas o de se socializar com os amigos, o que demonstra uma dissociação entre o objetivo da escola (ensinar) e a motivação dos alunos (que deveria ser o de aprender), na narrativa de Marcelo a escola sequer comparece associada ao motivo de aprendizagem ou de socialização, sendo apenas mencionada a título de exemplificação. E, na narrativa de Daniel, a escola também comparece quase como algo irrelevante.

Em nossa sociedade, trabalhar informalmente ou com carteira assinada produz impactos na vida muito mais imediatos do que estudar, e talvez o principal seja a entrada rápida no mundo do consumo (do que estudar para depois trabalhar), entrada tão desejada

pelo *status*, de ser como as pessoas de sucesso são concebidas socialmente: felizes e com poder aquisitivo elevado ou suficiente para adquirir bens materiais que todas as pessoas ('de sucesso') devem ter. Não queremos dizer que Marcelo visa puramente o consumo, o que não corresponderia aos dados da narrativa, pois, como vimos, o adolescente se preocupa com a renda da família.

Ser inteligente e estudar também é um valor muito difundido socialmente, mas fica como critério secundário para definir o sucesso de alguém. Na sociedade desigual em que vivemos, é mais complexo desenvolver as potencialidades por meio da educação escolar do que logo se inserir no mercado de trabalho e começar a receber algum dinheiro.

Não conhecemos de modo mais aprofundado a história escolar dos adolescentes da pesquisa, mas nossa análise até aqui permite o seguinte questionamento: se o interesse pelos estudos estivesse melhor estruturado em Marcelo e Daniel, se o apoio social desde o início marcasse presença em suas histórias de vida, quais razões teriam para deixar a escola em segundo plano? Desta forma, mesmo necessitando ou sentindo-se responsáveis por complementar a renda da família, talvez encontrariam com maior facilidade e motivação um caminho para conciliar o trabalho com a educação escolar.

Voltemos à questão do trabalho. Como Marcelo narra em primeira pessoa, **QUERO** (§ 30), entendemos que a significação do trabalho está sendo apropriada como uma necessidade interna, como um motivo interno, e não exclusivamente como fruto do desejo e do orgulho dos pais. Neste ponto, acrescentemos outro elemento para ampliarmos a compreensão acerca do motivo que o mobiliza seu desejo de trabalhar: o momento em que Marcelo não aceita o dinheiro da mãe (§ 299 a 311), colocando-se mais uma vez no papel de provedor, de independente.

É comum ouvirmos que os jovens estão, na contemporaneidade, cada vez mais passivos e dependentes dos pais, uma das razões que teoricamente explicaria o fenômeno social descrito como adolescência prolongada ou estendida. Em Marcelo não observamos esta expansão. Já demonstra o desejo de ser dono de si mesmo, e neste ponto é muito importante destacarmos a adolescência como um fenômeno heterogêneo, o que fica evidente quando comparamos a narrativa de Marcelo com a de Jéssica. Diferente dele, Jéssica diz que se tornou mulher antes da hora, inclusive necessitando trabalhar muito cedo, afirmando que gostaria da presença dos pais.

Provavelmente, a adolescente aceitaria o dinheiro de seu pai e sua mãe como uma manifestação de carinho e de afeto, enquanto para Marcelo não há sentido em receber esse dinheiro se já pode trabalhar para adquiri-lo, quase como se, ao pedir para os pais, estivesse

sendo uma pessoa inconveniente perante condições duras de sobrevivência da família, indicando uma solidariedade que não é muito vista na contemporaneidade.

Também é como se Marcelo estivesse aprendendo que depender dos outros é arriscado e pode ser dolorido (gerando frustração), que obter o próprio dinheiro é mais seguro para todos, o que nos remete novamente ao ideal de liberdade, de desenvolvimento autônomo, ideal presente na concepção de homem da sociedade pós-moderna, sociedade da qual Marcelo faz parte. Uma diferença marcante seria que, em Marcelo, esse ideal aparece de forma exacerbada e mais explícita, pois emprega outros meios (o ato infracional) para conseguir o que deseja, para exercer a liberdade.

Assim como Jéssica demonstra significar o dinheiro de uma forma diferente do significado atribuído por Marcelo, o mesmo ocorre com o trabalho. Para Jéssica, o trabalho, se vivido na adolescência, retira ou diminui as possibilidades de viver uma adolescência mais leve, mais prazerosa, sem o ‘peso’ do mundo do trabalho: Todo adolescente quer curtir ... quer sair pras baladas não saio ... fico só em casa ... trabalhando agora ... de manhã e de noite faço um curso ... não tenho tempo **PRA NADA MAIS!** (§ 10).

É importante observar, neste contexto, que a adolescente não está desvalorizando o trabalho, nem o menosprezando e tampouco desconsiderando seu valor. Jéssica está chamando a atenção para o contexto, pois é esse contexto que a faz sofrer: suas condições de vida impuseram que começasse a trabalhar já como uma mulher adulta, ou seja, para sustentar a si mesma e às outras pessoas, e, ainda, de modo solitário devido à ausência da mediação paterna e materna.

Para a adolescente, trabalhar não é ruim. Ruim é trabalhar sentindo, na maior parte do tempo, a angústia de estar presa ao mundo do trabalho sem muita pausa para descanso. Na narrativa de Jéssica, não há o mesmo sentido de trabalho como aparece em Marcelo, isto é, como forma de emancipação rumo à autonomia. O trabalho, na narrativa de Jéssica, aparece associado a um sofrimento quase paralisante.

Como dissemos anteriormente, a ideia do trabalho como meio de acúmulo de capital, se for apenas isso, encontra-se dissociada de seu caráter humanizador, ou seja, o trabalho passa a ser percebido pelo indivíduo somente ou em grande parte do ponto de vista de que é necessário para a sobrevivência. Jéssica não se refere ao trabalho como algo que a humaniza, que contribui para o seu desenvolvimento, provavelmente porque sinta que a atividade de trabalho não está cumprindo sua função humanizadora ou que não possui esse papel, indicando que se apropriou, como Marcelo, de uma significação alienada do trabalho.

Um outro aspecto social interligado ao sentido que Jéssica atribui ao trabalho é que, em nossa sociedade, trabalhar é visto como oposto excludente do prazer, da diversão, da leveza, da tranquilidade; e que a diversão está para os adolescentes assim como o trabalho está para a vida adulta. Como consequência, é como se as responsabilidades ocupacionais assumissem um peso sacrificial, tornando-se mais pesadas do que realmente são, principalmente em um contexto no qual as próprias relações humanas no geral se esvaziaram como salienta Duarte (2004).

Por outro lado, tais responsabilidades ocupacionais acabam mesmo sendo frequentemente sofridas, pois estão atravessadas pela desigualdade social que ameaça o indivíduo pobre com o constante risco de assistir desmoronando, de um dia para o outro, a frágil segurança econômica que construiu; desigualdade que, como afirma Duarte (2004b, p. 234), limita a vida a uma “[...] luta pela sobrevivência [...]”.

6.11 A Importância da Religião

Quando se refere a Deus, Marcelo localiza em um ser divino e transcendental o fato de não ter sido apreendido novamente pela polícia nas ruas, **Deus deu uma chance pra mim** (§ 222). Na análise histórico-cultural que Calil (2003, p. 137) realizou buscando “apreender o processo de constituição da subjetividade de um adolescente que viveu durante nove anos na rua”, suas considerações acerca do sentido implícito que a religião assumiu neste processo também se aplica à situação de Marcelo:

Sentindo-se sozinho e desprotegido, atribui a Deus o sentido de pai protetor que, sempre presente, o defende dos perigos mais eminentes e o escolhe como alguém especial. Através da fé em Deus resgata sua importância como sujeito, atribuindo a si mesmo o significado de “escolhido”, o que fortalece e mantém seu sentimento de potência, força motriz de inúmeras estratégias de sobrevivência (CALIL, 2003, p. 153).

Frequentando a igreja a convite da família e de um amigo, Marcelo não se sente excluído ou marginalizado, ou se sente menos, encontrando nela uma âncora mais acolhedora para seu processo de mudança do que a repressão e a violência experimentada nas ruas. **Começou a orar por mim lá ... eu fui me tocando assim: - Tu é doido vou parar de andar com esses moleque ó!** (§ 341). O fato de o pastor ter ido à sua casa também foi significativo para Marcelo, reforçando a perspectiva de mudança: **Eu falei [pensando consigo mesmo]: - Até o pastor ... viu até o pastor quer ver tu mudar** (§ 786, 787).

Ao mesmo tempo, ao explicitar que **Deus deu uma chance pra mim** (§ 222), Marcelo demonstra se apropriar do discurso religioso para justificar seu destino, como se não estivesse no controle da sua história de vida. Segundo Duarte (2004a), na perspectiva marxista, a religião é uma necessidade criada pelos homens para ajudá-los a suportar o sofrimento produzido pelas relações sociais de dominação, pois estas não propiciam ao indivíduo condições sociais para controlar a própria existência, tornando-os, assim, alienados de si mesmos e do meio social. Ainda de acordo com o autor, um grande entrave neste contexto, que dificulta o processo de conscientização, é que a maior parte da sociedade tornou a religião uma realidade natural e se submete a ela sem analisá-la criticamente, como uma necessidade produzida em resposta ao sofrimento cotidiano engendrado pelo capitalismo explorador.

De acordo com Saviani (2004), outra consequência do processo de alienação capitalista é que a mercadoria se torna o centro da atenção, proporcionalmente à medida em que o trabalhador é desvalorizado como sujeito, como humano. Ainda que de modo naturalizado, a religião é um campo de produção de sentidos sobre a vida que cultiva valores de empatia, amor e solidariedade, valores que se contrapõem a relações sociais reguladas pela lógica da mercadoria de cunho individualista e competitiva. Mesmo que, às vezes, também por interesse de mercado, a igreja acolhe e fornece um espaço de continência para a angústia, o conflito e a desesperança.

6.12 Uso de Substâncias Psicoativas

Em sua narrativa, Marcelo diz que não consome drogas ilícitas ou outras substâncias. Somente cuida dos amigos enquanto enterram e utilizam maconha, vigiando uma possível abordagem policial (§ 30). E também parou de consumir bebida alcoólica, apesar dos amigos oferecerem (§ 135). Do parágrafo 64 a 68, uma mulher questiona o caráter moral de Marcelo por andar com amigos que utilizam tais substâncias.

Em nossa cultura, beber antes dos 18 anos e consumir substâncias psicoativas é errado, e Marcelo se apropriou dessa significação, assim como demonstra consciência de que é socialmente significado como um delinquente ou ‘fora da lei’ caso utilize tais substâncias, tanto que a proximidade com os amigos já basta para se sentir um transgressor: **Quando ando com eles [amigos que usam drogas] ... me sinto um deles; Me sinto assim como se eu fosse ... um deles que usa droga ... se eu continuar ... com eles** (§ 567).

A imagem social do dependente químico é de alguém possivelmente envolvido com a criminalidade, o de uma ameaça à segurança, como se fosse imprevisivelmente roubar para

consumir mais entorpecentes. Realmente, a conduta infracional, muitas vezes, se encontra associada ao histórico de uso de drogas ilícitas ao ponto de o adolescente perder o autocontrole e, mediante várias ações impulsivas e motivadas pelo desejo de consumir mais, acabar cometendo furtos, roubos e assaltos, o que o aproxima mais da morte como trágico desfecho possível e que, infelizmente, muitas vezes se concretiza. Porém, a imagem social do dependente químico está marcada por uma visão preconceituosa, que o responsabiliza pela própria vida.

A mãe de Marcelo tenta fazê-lo compreender que estar com amigos que cometem ato infracional e consomem drogas é, para a polícia, o mesmo que estar consumindo e envolvido com a criminalidade, até porque o adolescente não pode ficar fora de casa durante a noite sem a presença dos pais ou responsável, o que nos remete ao século XX antes do ECA de 1999, período em que vigorava a noção jurídica que concebia os adolescentes como ‘menores’, “quase sinônimo de menor abandonado e de delinquente em potencial” (CORRÊA, 2011, p. 84).

Por meio da mediação da mãe, vai compreendendo que estar com os amigos nessas situações o responsabiliza de alguma maneira: **Acabo indo ... ficar lá ... na boca de droga ... fazendo ... bolando ... a maconha ... eu só fico olhando na frente ... ele enterra no chão ... quando vão embora eu saio só que ... mesmo assim eu não fazendo nada estou fazendo participação ... não posso fazer isso não quero fazer** (§ 24).

Mas nos atentemos para o seguinte: no parágrafo acima, Marcelo não demonstra entender que, ao ajudar os amigos vigiando uma possível abordagem policial, está contribuindo com o tráfico de drogas e com a degradação da saúde dos seus amigos. Neste ponto, lembramos a análise de Roman (2007, p. 14) que ressalta o significado que a droga adquiriu para jovens da sua pesquisa: “[...] o poder que a droga exerce não está apenas ligado à dependência química ou psíquica que ela pode provocar, mas também à posição que ela ocupa no grupo de adolescentes, como prova de coragem ligada à transgressão.” Como já analisamos, o grupo de Marcelo incentiva a transgressão, o que ficou mais evidenciado quando criticaram Marcelo, dizendo: **a mamãezinha ligou** (§ 684). O uso de droga seria mais elemento que, nas condições de Marcelo, indica ousadia, não submissão às normas, liberdade.

Marcelo não quer ser identificado socialmente como um bandido, mas suas ações, para a sociedade, indicam que assumiu ou está assumindo essa identidade. Querendo ou não, Marcelo está sendo exigido a lidar com a incoerência entre o sentido pessoal (‘não sou bandido’) e a significação social (‘você age como um’). Chega a perceber essa incoerência, mas parece não saber como resolver esse conflito, situado entre as diferentes possibilidades de

existir e se saber como um sujeito. Para um adolescente que está neste período de desenvolvimento da personalidade, da autoconsciência e a consciência sobre a realidade social, ponderar limites e valores não é tarefa fácil, principalmente para um jovem como Marcelo que demonstra uma percepção pouco crítica sobre si mesmo e o contexto social. Ele faz parte do grupo de adolescentes que apresenta uma trajetória escolar interrompida, com duas reprovações que indicam a existência de entraves em seu processo de escolarização. E mesmo que Marcelo não tivesse reprovado, isso não garantiria a apropriação das objetivações genéricas, pois, conforme demonstra a pesquisa com adolescentes escolares realizada por Leal (2010), as escolas não têm desempenhado sua função de contribuir na formação de sujeitos críticos mesmo no caso dos adolescentes que chegam a concluir o Ensino Médio.

Outro elemento narrativo que se apresenta vinculado à droga é o dinheiro. No parágrafo 30, Marcelo afirma: **Tem vez que eu pego dinheiro com ele [o moleque] por causa que fico ... vigiando ... lá na frente ... de vez em quando me dá cinquenta reais ... cem conto ... só que ... ganhar dinheiro fácil ... não é pra qualquer um ... quero assim não ... QUERO GANHAR SUANDO MESMO ... comigo mesmo ... trabalhando.**

Proteger os amigos da polícia se tornou lucrativo, uma forma de ganhar dinheiro rápido. Marcelo percebe que ganhar rápido ou como resultado do próprio suor são processos bastante diferentes. Como já discutimos, especialmente na categoria “A Importância do Trabalho”, oportunidades de trabalho que permitem ao sujeito transformar o seu suor em trabalho valorizado estão cada vez mais escassas no Brasil.

É inegável o interesse de Marcelo pelo mundo do trabalho, de fazer algo por si mesmo e produzir dinheiro que, por sua vez, poderá ser gasto ajudando a família ou consigo mesmo sem precisar pedir à mãe. Marcelo é claro: ele mesmo quer produzir o seu dinheiro. Neste ponto, podemos problematizar: se ele possui interesse, por que não trabalha de outra maneira?

Protegendo os amigos da polícia, Marcelo tem mais autonomia do que se trabalhasse com hora para chegar todos os dias, com cobrança por produção, e ainda recebendo um salário baixo. Com os amigos, vive sob constante ameaça de ser apreendido pela polícia, porém, recebe dinheiro rápido e ainda é valorizado como alguém que não se submeteu ao desejo da mãe.

Marcelo percebe que existem outras formas de sobrevivência mais vantajosas do que trabalhar legalmente, talvez acreditando que será mais livre assim, quando, na verdade, como Toassa (2004) esclarece, nossas alternativas de escolha já estão limitadas por relações econômicas exploradoras.

6.13 Ato Infracional

Em estudo acerca de como os adolescentes que cometem ato infracional “percebem a autoridade”, Monteiro (2013) observou que dois dos três adolescentes entrevistados justificaram o ato infracional como impulsividade, um lapso desprovido de intencionalidade. Descrevem o ato infracional um conjunto de ações em que não apresentaram o que, para Vygotski (2006), começa a se desenvolver mais contundentemente na adolescência, que é o incremento da capacidade de controle da conduta e das funções psicológicas superiores. Além disso, para Vygotski, a personalidade, a autoconsciência e a concepção de mundo também encontram na adolescência período profícuo para o seu desenvolvimento.

Isso não significa que os adolescentes da pesquisa de Monteiro (2013) não estão desenvolvendo a autoconsciência e o autocontrole, porém, é importante retomarmos esses pressupostos da Psicologia Histórico-cultural para esclarecer que o adolescente ainda precisa tomar consciência e se apropriar de muitas objetivações genéricas, não por ser naturalmente desta forma, mas pelo caráter progressivo e doloroso do processo de desenvolvimento que é crítico neste período. O adulto também se encontra em desenvolvimento, como todos nós até o final da vida, mas a diferença seria que, teoricamente, o adulto já passou pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos e, portanto, está instrumentalizado com uma certa estrutura de personalidade e de concepção de mundo, teoricamente mais aguçada e elaborada.

Feito este esclarecimento, na análise dialética, é necessário ainda ter evidente que a impulsividade não pode ser explicada com base na concepção de que o adolescente é um ser em desenvolvimento, o que simplificaria o problema a uma lei geral. Quando menciona o ato infracional, Marcelo afirma que não desejava cometê-lo: **Eu não queria roubar ... nós estávamos indo lá pro canto ... ele mexeu com nós ... em cinco ... ficaram zuando ... na volta estava sozinho ... eu e meu colega ficou zuado e foi lá (§ 85).** Embora não diga explicitamente, Marcelo responsabiliza a vítima pelo ato infracional, justificando que não pretendia roubar até ser provocado por ela.

Daniel utiliza uma justificativa semelhante ao argumentar que seria capaz de violentar o homem que o acusou injustamente do ato infracional. Como já explicamos, trata-se uma fantasia, mas não podemos esquecer que, em nossa sociedade, a concretização desta fantasia equivaleria a um crime e a uma ferida ética.

Tanto Marcelo quanto Daniel usam o contexto do ato infracional para justificá-lo, ou seja, colocam-se como vítimas da situação e se desresponsabilizam, o que também pôde ser

verificado quando não questionam, durante a narrativa, o sentido ético deste tipo de conduta. O que Marcelo questiona são os perigos envolvidos para si mesmo, como receber Medida Socioeducativa de internação ou contribuir para que o padrasto enfarte, o que é diferente de significar o ato infracional como trazendo prejuízos para a vítima ou, no caso da droga, para quem consome.

A forma como cada pessoa se protege, se posiciona, é aprendida ao longo da história individual na dialética com o social, depende dos recursos psíquicos que a sociedade e o indivíduo desenvolveram, e também dos recursos externos (polícia, juizado etc). Deste modo, quando um direito fundamental é violado, interessa saber não somente o tipo de violação, mas como a pessoa respondeu a tudo isso.

Não permitir ser humilhado, ser rebaixado ou ser subjugado pelo outro, é um valor importante quando criativamente utilizado pelo indivíduo, pois significa que valoriza a si próprio, cuida de si mesmo, não assume uma posição passiva. No entanto, historicamente, a violência foi e é empregada como um mecanismo de ‘proteção’ que, na verdade, pode estar à serviço da subordinação, do controle social e da ascensão ao poder, seja individual ou coletivamente. Não precisamos ir muito longe: a violência doméstica pode se constituir como meio de reprimir e dominar o cônjuge. Inclusive, a violência pode ser cometida em nome de propósitos aparentemente honrados – estratégia mais perspicaz por elaborar uma justificativa ideológica e social. Basta lembrarmos que a religião, em nome de Deus, já puniu a heresia com a morte. Ou seja, uma das facetas da violência é estar a serviço da manutenção de determinada ideologia, e, amplificando esta perspectiva, a ideologia que sempre predominou na história foi aquela que passou pelas mãos da burguesia, da nobreza.

Todos os indivíduos que nascem numa sociedade capitalista são, portanto, herdeiros de relações sociais de dominação que tem na violência um de seus principais mecanismos. Se existe mais ou menos violência, isso depende de cada período social e histórico e da subjetividade individual, e avançamos muito nesse sentido com o advento de leis e políticas públicas destinadas à defesa do homem como ser integral.

Porém, no mundo pós-moderno em que vivemos, como já mencionamos anteriormente, o individualismo é valor mais forte que a reciprocidade, a solidariedade, a generosidade, mais forte do que valores coletivos: “A ideologia liberal apresenta ao adolescente um mundo baseado no lema querer é poder” (ANJOS, 2013, p. 39), um mundo em que o ‘eu’ é e deve ser mais importante do que o ‘outro’, o que contribui para o uso da violência como recurso de proteção contra esse ‘outro’ que é uma ameaça ao ego, principalmente por parte da classe social situada na faixa da pobreza que, como já dissemos

nos referindo a Mello (2013), é imaginada pelo ideário social como altamente propensa à violência e à criminalidade. Neste ponto, recorremos novamente a Calil (2003):

Sentindo-se e significando-se como um excluído, uma pessoa não pertencente à sociedade, o adolescente em situação de risco e, em especial, os que se encontram na rua, numa tentativa de garantir sua inclusão, acabam identificando-se ora com o oprimido, ora com o opressor, adotando comportamentos de medicância ou de violência, que os levam aos abrigos ou aos internatos, formas perversas de inclusão social. (CALIL, 2003, p. 147).

Entendemos que a ideia de inclusão social perversa, assinalada pela autora, faz sentido dentro das características da sociedade capitalista que descrevemos até aqui, quais sejam: mecanismos de exclusão que inviabilizam o acesso universal às objetivações humanas, valorização do ter em detrimento do ser, objetificação do indivíduo e das relações sociais tratadas como mercadorias que só interessam se servirem aos interesses pessoais e aos interesses do mercado.

Desta forma, não podemos deixar de analisar que a pobreza é uma situação de risco para a conduta violenta, mas diferentemente da visão naturalizante, não entendemos que a violência é uma característica inerente à classe social menos favorecida economicamente. São as condições objetivas de existência que produzem a violência como uma necessidade que o próprio indivíduo, muitas vezes, justifica como adequada diante de sua problemática, como percebemos em Daniel e Marcelo.

Em estudo sobre a trajetória de vida de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa, por exemplo, Oliveira (2008, p. 91) observou que a “violência é legitimada por estes adolescentes como forma de defesa e proteção.” A autora menciona que determinados espaços frequentados por eles, como motéis e estabelecimentos de sinuca, toleravam a agressão verbal que os adolescentes dirigiam uns aos outros e somente aplicavam sanções em caso de violência física. Essa naturalização da violência aparece na narrativa de Daniel, no momento em que simboliza a emoção de raiva na fantasia de **arrancar a cabeça** de quem o acusou injustamente (§ 22), e em Marcelo, ao cometer o furto não por motivos estritamente econômicos, mas com o sentido implícito de não deixar impune o jovem que o ofendeu de alguma maneira.

Ainda segundo Oliveira (2008, p. 93): “Se o adolescente for agredido, provocado ou desafiado, ele tem a obrigação e o direito de agredir de volta.” Desta forma, podem jogar o jogo da vida munidos dos mesmos recursos que o adversário, do mesmo nível de ousadia, reproduzindo um tipo de conduta que a sociedade espera em relação ao adolescente, ainda mais do adolescente que cometeu um ato infracional: que sejam capazes de fazer qualquer

coisa violenta, que seria mais uma expressão do individualismo. Estudos como o de Bock (2007) demonstram que a concepção social predominante sobre a adolescência atribui a este período características naturais, como rebeldia, emoções instáveis, dentre outras. É o que também afirma Mascagna (2009), para quem a adolescência é uma palavra que já evoca no imaginário pessoal “[...] algo negativo e, como consequência, o jovem, ao se ver dessa forma, reage conforme aquilo que se apropria.”

O adolescente que não responde à altura da provocação, poderá ser considerado um menino frágil que ainda não cresceu, desprovido de força de espírito, sem razão para merecer respeito e até para liderar, ou seja, será criticado do mesmo modo que Marcelo foi ao demonstrar subordinação à sua mãe (§ 684). Não deixam de ser relações que, à sua maneira, reproduzem a lógica da mercadoria, nas quais o que é importa é defender o próprio pedaço de terra mesmo que custo seja a desvalorização da vida da outra pessoa, onde tudo depende do esforço individual e se deixar ser ofendido por alguém significa muita passividade e coisa de menino.

Neste contexto excludente, identificar-se com o opressor traz a vantagem de retirar o adolescente da vida anônima e/ou sofrida que levava, ou melhor, essa identificação é uma conduta que propicia ao adolescente uma posição de personagem mais ativo e poderoso de sua própria história, ao não deixar que outra pessoa o desvalorize e o faça se sentir pequeno e menosprezado, principalmente quando consideramos que as relações sociais de dominação não favorecem os sentimentos de autonomia e de liberdade para quem não tem o poder de consumo idealizado. É como se, como analisa Bocca (2009, p. 178), a conduta infracional fosse, para o adolescente, “[...] a esperança de uma transformação, como se fumar maconha, roubar, ou qualquer outro delito fosse um mediador do reconhecimento buscado.”

Mas eis um pressuposto teórico que precisamos incluir: a consciência não abrange toda a psique. Esta também é formada pelo inconsciente, pela personalidade, pelas funções psicológicas superiores. A consciência é um processo, como esclarece Leal (2010).

O seguinte enxerto de Vygotsky (1991), nos lança luz para compreender que os valores se referem a uma questão de desenvolvimento da personalidade – e não apenas de consciência.

Não se trata tanto de que uma pessoa seja menos cuidadosa ou mais mentirosa do que outra, mas que surgiu e foi desenvolvido na ortogêneses um sistema determinado de conexões. K. Lewin disse acertadamente que a formação dos sistemas psicológicos coincide com o desenvolvimento da personalidade. Nos casos mais elevados, ali onde encontramos na presença de individualidades humanas que oferecem o grau máximo de perfeição ética e a mais linda vida espiritual nos

encontramos diante de um sistema que o todo guarda relação com a unidade.⁴⁹ (VYGOTSKY, 1991, p. 90).

A função do acima exposto é apenas assinalar que, quando questionamos a formação da consciência de alguém, também estamos questionando como foi o processo de desenvolvimento da personalidade dessa pessoa, pois, como Vygotsky (1991) analisa, trata-se de um sistema psicológico integral e não de partes ou mecanismos isolados.

Nesse sentido, retomamos Calil (2003) quando afirma que a vivência de situações de risco interferem desfavoravelmente no processo de desenvolvimento:

As situações de risco influenciam negativamente o crescimento, sendo que a associação e múltiplas situações de risco coloca em perigo o processo de superação das várias etapas de desenvolvimento, a aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais, dificultando a transição da infância para a adolescência e desta para a idade adulta. Crescer e se constituir como sujeito em um ambiente hostil, determinado pelas adversidades, acaba predispondo a dificuldades de adaptação social. (CALIL, 2003, p. 146).

Não foi objeto desta pesquisa analisar a trajetória de vida dos adolescentes, o que permitiria maior compreensão histórica sobre a vulnerabilidade que vivenciaram, mas alguns elementos até aqui destacados em nossa análise se referem às situações de risco: os perigos de se viver nas ruas diante do aparato policial, a não aceitação social, a hostilidade da qual Daniel foi vítima ao ser acusado indevidamente, por exemplo. E até o fato de terem sido privados de liberdade por um tempo pode ser incluído como uma situação de risco, pois por mais que o enclausuramento seja aplicado em nome da justiça e da responsabilização, sabemos que as Unidades de Internação frequentemente não refletem as condições estruturais e simbólicas ideais para engendrar processos de desenvolvimento.

Por fim, esclarecemos que mencionar que a personalidade como um todo pode estar comprometida como consequência de situações de risco não significa que Daniel e Marcelo se encontram totalmente vazios de critérios éticos interpessoais, mas nos inquieta perceber em suas falas que outra pessoa se tornou alvo de retaliação de forma naturalizada. E embora Jéssica não tenha feito menção, em sua narrativa, à alguma situação de ato infracional, a naturalização de relações interpessoais marcadas pelo individualismo também apareceu no pensamento da adolescente: **na hora que fui ganhar o neném na maternidade não foi**

⁴⁹ No Original: “No se trata tanto de que una persona sea menos cuidadosa o más embustera que otra, sino de que ha surgido y se ha desarrollado en la ontogénesis un sistema determinado de conexiones. K. Lewin dice acertadamente que la formación de los sistemas psicológicos coincide con el desarrollo de la personalidad. En los casos más elevados, allí donde nos hallamos en presencia de individualidades humanas que ofrecen el grado máximo de perfección ética y la más hermosa vida espiritual nos encontramos ante un sistema en el que el todo guarda relación con la unidad.”

ninguém ver ... mas ... é assim mesmo (§ 18); Ninguém liga pra ninguém ... nem a família ... a minha família num liga (§ 19).

Daniel não expressou em sua narrativa outras possibilidades para responsabilizar o homem pela injustiça cometida, indicando a ausência de determinados recursos psicológicos.

Uma outra possibilidade, que é acionada pela maioria das pessoas, seria buscar a mediação de um representante da autoridade jurídica (o advogado), por contratação particular ou na Defensoria Pública. Esse tipo de busca implicaria, ainda, em diferentes recursos psicológicos. Trata-se de um caminho que necessitaria de um recurso mais fácil de se obter, que é o conhecimento de como proceder na prática social diante de violências, violação de direitos. Não sabemos se Daniel tem conhecimento sobre a Defensoria Pública como mediadora, mas, de qualquer modo, não assinala esse caminho em sua narrativa, indicando o quanto o conhecimento desenvolvido sobre o sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes talvez não esteja sendo assegurado a Daniel e a outros adolescentes em condição semelhante.

Outro recurso psicológico seria a crença de que poderia obter sucesso se algum mecanismo jurídico fosse acionado a seu favor, e essa crença, como já dissemos, encontra-se comprometida em uma sociedade que é desigual e por distintos mecanismos não faz justiça igual para todos, o que observamos em Daniel quando sequer luta contra a injustiça em seu processo de sentença, e quando não questiona a eficácia do trabalho do sistema judiciário em sua totalidade.

E quanto à Jéssica? Em sua narrativa, em nenhum momento se referiu diretamente ao ato infracional, o que nos leva a pensar que nem sempre a conduta infracional é o cerne da problemática vivida pelo adolescente que chega para cumprir Medida Socioeducativa. Esse entendimento é importante para nos desvencilharmos de pré-conceitos, rótulos e expectativas sobre o adolescente que cometeu ato infracional que nem sempre irão se confirmar.

Mas será que Jéssica não se referiu à conduta infracional por medo de se prejudicar perante o Juiz, e/ou por não confiar em mim? Analiso que não, pois durante todo o seu acompanhamento na Medida Socioeducativa, verbalizou de forma mais ampla o que sintetizou na narrativa: como sua vida ficou sofrida depois do falecimento da mãe. Além disso, durante a Medida me informou que não cometeu o ato infracional (porte de drogas): sua irmã é dependente química e a adolescente, que morava na mesma casa, encontrava-se no momento da abordagem policial que constatou a situação da irmã.

É PRECISO CONCLUIR, MESMO QUE PROVISORIAMENTE

Neste trabalho, investigamos os elementos causais e dinâmicos relacionados à conduta infracional, destacando-a como um processo socialmente produzido no tempo histórico em que vivemos e que influencia a formação da consciência dos jovens. Participaram do estudo dois adolescentes do sexo masculino e um do sexo feminino, que cumprem a Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida em um Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSEMA) do Estado de Rondônia, que integra o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS).

Na primeira seção, percebemos que houve importantes avanços conceituais na legislação brasileira que culminaram no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, documento que reconhece a adolescência como período particular do desenvolvimento humano e com direitos a serem garantidos (escola, trabalho, lazer, esporte, saúde, dentre outros), o que representa uma visão mais social da conduta infracional que a perspectiva punitiva e repressiva que vigorou no séculos XIX e XX, conforme esclareceu Rizzini (2011). O resultado ‘prático’ desses avanços, em termos jurídicos, foi o surgimento da Medida Socioeducativa com uma proposta mais de reeducação de consciência do que a punição e a repressão.

Assim, podemos dizer que houve uma mudança na concepção que naturaliza a adolescência como fase rebelde, agressiva e irresponsável, para uma concepção que, pelo menos, relaciona o comportamento adolescente ao contexto social e histórico. Porém, em minha experiência com esses adolescentes, tenho visto que, no discurso de pais e profissionais, as vezes aparece implicitamente uma perspectiva que, parcial ou totalmente, naturaliza a adolescência e a conduta infracional, com a ideia de que quem foi um dia jovem sabe que esse período geralmente é muito complicado e irresponsável, podendo culminar em desfechos trágicos; ou que se refere à influência do mundo capitalista e pós-moderno de modo vago e amplo; ou, ainda, uma perspectiva que entende que o meio social apenas regula o comportamento.

Ainda na primeira seção deste trabalho, discorreremos sobre os processos de alienação e humanização no mundo capitalista e pós-moderno. Observamos como o desenvolvimento do ser humano se encontra comprometido numa sociedade desigual que não oportuniza a todos os homens as mesmas oportunidades de acesso à cultura circundante, o que, para Vigotski (2007), implica em graves consequências para o desenvolvimento psíquico em sua totalidade,

pois é justamente ao acessar os signos presentes na cultura humana, desenvolvida e transmitida por meio das relações sociais, que o homem desenvolve as estruturas e os conteúdos do seu psiquismo, tornando-se um homem capaz de agir, pensar e sentir como tal.

A alienação seria um processo produzido no interior das relações de dominação, impossibilitando ao homem desenvolver uma consciência mais crítica acerca de si mesmo e de sua realidade social. Se as relações sociais não fossem determinadas pelas relações de produção capitalistas, Vygotsky (1930) analisa, embasado na teoria econômica e filosófica do marxismo, que todas as pessoas encontrariam chances iguais para se desenvolver psiquicamente e isso provocaria um aumento da sensação de liberdade no ser humano.

Para Vygotski (2006), a liberdade se encontra diretamente relacionada ao conhecimento científico, pois é conhecendo a produção cultural humana que o pensamento por conceitos, principal função psicológica superior, desenvolve-se a níveis progressivamente ricos e complexos. Este desenvolvimento permite ao homem conhecer o seu mundo interno e externo estabelecendo nexos e relações entre os diferentes fenômenos, percebendo que nada na vida é um fenômeno desconectado dos demais.

A segunda seção se constituiu como uma introdução à Psicologia Histórico-Cultural, apresentando os conceitos básicos da teoria, com a qual demonstramos que o homem é formado social e historicamente, ou seja, que é por meio das relações sociais que se emancipa da sua inicial condição de um ser biológico, com destaque para o processo de formação da consciência.

Como discorrer sobre consciência nos adolescentes implica articulá-la com pressupostos que caracterizam o desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo neste período da vida, dedicamos a terceira seção de nosso trabalho para destacar a formação da personalidade do adolescente como um salto qualitativo possibilitado pelas novas conexões entre as funções psicológicas superiores. E essas novas conexões só são possíveis, conforme Vygotski (2006), devido ao desenvolvimento do pensamento por conceitos, o qual possibilita o aumento da capacidade de reflexão consciente sobre si mesmo e sobre a realidade e, consequentemente, o autocontrole do próprio psiquismo e da conduta.

Por meio da Psicologia Histórico-Cultural apresentada, que se embasa no marxismo, entendemos que a estrutura e a dinâmica social capitalista não regula o psiquismo, ela o produz. Esta concepção teórica implica analisar a conduta infracional como produzida pelas relações sociais e não como algo intrínseco da subjetividade do adolescente que somente é regulado ou despertado pelo meio social.

Outra síntese teórica importante para este trabalho foi o entendimento de que essa estrutura e dinâmica social não produz a subjetividade humana exclusivamente a nível de conduta, de comportamento externo: a personalidade, a consciência, a autoconsciência, enfim, todo o desenvolvimento psíquico em sua totalidade é produzido pelo contexto social e histórico.

Neste contexto teórico, realizamos um exercício de análise inspirado no materialismo histórico-dialético, que consistiu em imaginar por meio de mediações teóricas e abstratas que as narrativas de Marcelo, Jéssica e Daniel constituem uma mesma e única história: segundo Martins (2006), uma história que é o universal (a totalidade), e uma história social particular que é o resultado da tensão entre o singular e o universal.

A partir da análise das narrativas, concluímos que a formação da consciência dos adolescentes entrevistados, no que concerte à base causal e dinâmica da conduta infracional, não se reduz a uma simples questão de motivos pessoais, como se cometer um ato infracional fosse um dilema provocado somente pelo adolescente ou por sua família.

Quando narram sobre o ato infracional, roubo no caso de Marcelo e a fantasia de cometer violência no caso de Daniel, não demonstram uma consciência mais crítica sobre as implicações socioeconômicas, políticas e/ou culturais que estão por trás dos motivos que os impulsionaram a cometer o ato infracional. Também não mencionaram as consequências de seus atos para as pessoas fora do círculo familiar; não avaliaram que o ato infracional afeta outras pessoas, principalmente a vítima; e não demonstraram a noção de que os limites existem também como parâmetro contributivo (e não somente para punir) para as relações sociais. O que motiva Marcelo a se distanciar do ato infracional são as consequências para si mesmo e/ou para a família, tais como ser apreendido pela polícia e perder o orgulho parental.

Demonstram, assim, características do homem pós-moderno que, segundo Nagel (2005), incluem o individualismo exacerbado e o empobrecimento da responsabilidade para com as outras pessoas e a sociedade.

É como se para Daniel e Marcelo, ao não se defenderem da retaliação que sofreram, isso significasse fraqueza, pouca força de espírito, meninice, e até ‘não ser homem’. Tratam a conduta de retaliação como se fosse uma defesa natural a algum desrespeito ou violência que sofreram. O que não é uma particularidade exclusiva desses jovens, visto que, no mundo pós-moderno, retaliar a outra pessoa se tornou um comportamento banal, como se fosse natural e sinônimo de poder, de força, cometido em nome de uma autovalorização e autoestima.

Porém, analisamos que essa particularidade se apresenta mais intensa nesses jovens, por viverem num mundo capitalista cada vez mais desigual: se vivem o fenômeno da

exclusão, traduzido pela pobreza e reforçado pela condição de adolescente em Medida Socioeducativa, o que significa serem desvalorizados e desrespeitados socialmente, que razão teriam para valorizar os outros? Daniel, demonstrando o quanto sentiu raiva por ser acusado injustamente, disse ser capaz de matar o autor da acusação. E Marcelo afirma que, junto dos amigos, roubou o adolescente que o ofendeu verbalmente.

Talvez pela ausência de uma consciência mais crítica, a ideologia liberal acabe sendo encarnada na conduta desses jovens de forma radical, como ocorre com o grupo de amigos de Marcelo, ao criticarem a obediência à mãe, observamos uma possível radicalização do ideal de liberdade, de independência e individualismo.

Em nossa análise, também consideramos importante destacar que os adolescentes entrevistados, às vezes, se colocaram nas situações narradas na posição de sujeitos passivos, como se estivessem sendo dominados por suas condições de vida, como acontece com Marcelo ao narrar que é a sua vida que dificulta encontrar novos caminhos de existência para si mesmo, e com Jéssica, ao contar que se casou tão jovem por não perceber outras alternativas para si mesma na época.

Narrando-se na posição de quem não tem muita escolha, buscam amenizar a culpa ou transmitir para si mesmos, para mim e/ou para sociedade uma imagem menos negativa da conduta infracional cometida? De qualquer forma, inquieta-nos perceber essa posição passiva demonstrada em alguns momentos, o que nos abriu duas vias explicativas: estão desenvolvendo o psiquismo como descreveu Vygotski (2006) e, portanto, a autoconsciência e o autocontrole da conduta; e fazem parte de uma sociedade capitalista que é contraditória ao difundir a ideia de que todos são capazes desde que a vontade individual assim ordene, mas que, na prática, a verdade é que viver na pobreza é uma situação muito complicada do ponto de vista da exclusão social que gera alienação, que dificulta o acesso a determinadas possibilidades de desenvolvimento.

Não estamos afirmando que os adolescentes necessariamente cometeram ou cometem ato infracional por sofrerem algum tipo de exclusão social, entretanto, esse aspecto é relevante no contexto de uma sociedade cindida por classes e caracterizada pelo modo de produção capitalista.

Neste contexto, um elemento trazido por Marcelo se demonstrou muito importante. Marcelo repete várias vezes que mudar de vida depende somente de si mesmo. Em uma sociedade marcada pela ideologia liberal, essa visão de Marcelo é, na realidade, a percepção da maioria das pessoas que minimizam o impacto da dinâmica e da estrutura social em suas vidas. Para o capitalismo, essa responsabilização individual é interessante, pois, assim, a

pessoa luta menos ou não luta por transformações sociais, já que a resolução para os seus problemas estaria no interior de si mesmo, o que transforma a vida numa questão de adaptação.

Porém, queremos destacar o lado criativo desse signo que Marcelo repete para si mesmo: só depende de mim, de mim. É como se internalizar essa ideologia liberal fosse, para Marcelo, neste momento de sua vida, um ‘caráter ritual semiótico’, justamente porque ele não se sente muito com capacidade suficiente para transformar sua vida. Como já dissemos, internalizando a consciência de que precisa regular voluntariamente suas ações, Marcelo tenta tomar mais o controle de si mesmo e da própria vida, deixando de utilizar **essa vida não tá deixando** (§ 122) como justificativa para suas ações. Além de desempenhar papel importante no aprendizado de como sobreviver na atual configuração social individualista e competitiva.

Concluimos que a visão histórica e social da formação do homem é libertadora no sentido de que discorda da concepção que conceitua a psique dissociada do contexto social e histórico, como se o psiquismo fosse herdado biologicamente ou regulado pelo meio social. Num contexto de exclusão, de vulnerabilidade social, acreditamos que esta visão histórica de homem alimenta a esperança de que a realidade desses adolescentes possa ser transformada, ou, no mínimo, que eles consigam fazer a escolha consciente por uma vida dentro dos valores coletivos. Todos sabemos que esta não é uma tarefa nada fácil, mas ela se torna ainda mais difícil se a conduta infracional na adolescência for analisada como questão da ‘psique do adolescente’.

Fica evidente a complexidade do trabalho com adolescentes que cometeram ato infracional, pois não se trata de uma simples escolha do adolescente entre cometer ato infracional ou não cometer, o que seria uma visão individualizada e simplificada do problema. Em meio às condições de vida desses jovens que refletem o mundo capitalista e pós-moderno, talvez a Medida Socioeducativa assuma o caráter de “ritual de passagem” para esses adolescentes, mediando a transição entre uma consciência que exerce a autonomia e liberdade sem responsabilidade, para uma consciência mais responsável, mais conectada com o sentido ético das relações sociais e com a capacidade de refletir criticamente a realidade social.

Neste “ritual de passagem”, concordamos com Sousa e Almeida (2011), sobre a importância de propiciar ao adolescente em Liberdade Assistida um espaço real de mudança:

[...] tanto a demanda por responsabilização quanto por participação social poderão ser atendidas, de forma que a medida socioeducativa de Liberdade Assistida possibilite a expressão e produção de outros sentimentos, que não apenas o medo e a revolta por parte dos adolescentes que comparecem aos atendimentos ou a indiferença daquelas que não comparecem (SOUSA; ALMEIDA, 2011, p. 49).

Produzir outros sentimentos é contribuir para que o adolescente construa novos motivos e sentidos sobre a Medida Socioeducativa, uma nova forma de se relacionar com ela. Para isso, concluímos que a Medida deve promover um acolhimento crítico ao adolescente que não o responsabilize exclusivamente pelo ato infracional, construindo, também, práticas socioeducativas que propiciem condições para a transformação da consciência. Principalmente ajudando-os a desenvolver a consciência de que, como todos os homens, são adolescentes formados na dialética histórica e social, o que significa reconhecer que transformações são possíveis.

E como verificamos neste trabalho, a transformação de consciência não é tarefa fácil, pois não podemos simplesmente negar ou ignorar a estrutura de psiquismo que o adolescente traz consigo ao iniciar a Medida Socioeducativa. Além disso, com base na análise das narrativas, entendemos que se trata de transmitir ao adolescente uma nova postura não somente diante do ato infracional, mas uma nova consciência diante da vida. A pergunta principal não seria ‘cometerei ou não um novo ato infracional?’, mas seria ‘como quero viver a minha vida?’. É evidente que, numa sociedade desigual como a nossa, definir um projeto de vida futuro e concretizá-lo é um processo repleto de entraves. Entretanto, consideramos crucial o desenvolvimento de intervenções que auxiliem o adolescente a reconhecer e acreditar que outras possibilidades de existência são possíveis, mesmo diante de condições adversas de vida.

Neste contexto, apontamos para a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas que investiguem a consciência do adolescente que cometeu ato infracional partindo da sua própria narrativa, a fim de compreender como ele significa sua própria vida e que lugar ocupa a conduta infracional. Pesquisas neste âmbito podem ser contributivas no sentido de não encarar essa conduta simplesmente como uma questão de escolha individual.

Muitos pais, atendidos por mim no acompanhamento da Medida Socioeducativa, demonstravam-se angustiados perante a falta de responsabilidade dos filhos: mas será que estes adolescentes desenvolveram uma consciência crítica a ponto de realmente realizarem uma escolha responsável, bem como já desenvolveram as capacidades de sobreviver em meio às intempéries do mundo capitalista e pós-moderno? Esta pesquisa corrobora a necessidade, já apontada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, de considerar que os adolescentes se encontram em um período crítico do desenvolvimento e, portanto, as mediações dos adultos são cruciais neste momento da vida.

Deste modo, nesta pesquisa, pudemos constatar o quanto é importante que as instituições do sistema infanto-juvenil de garantia dos direitos, como o CREAS-MSEMA, não assumam o discurso social recorrente sobre os adolescentes que cometeram ato infracional, sob o risco de reforçar o estigma decorrente dos processos de exclusão social e que solapa o desenvolvimento psíquico desses jovens.

O CREAS-MSEMA no qual realizei este estudo, embora seja uma instituição muito jovem, contando com apenas alguns anos de existência, possui uma história rica, com experiências cotidianas suficientes para demonstrar que os adolescentes em Medida Socioeducativa precisam muito mais de um acompanhamento sociopedagógico, do que punições que podem chegar a adequá-los socialmente de alguma maneira, mas sem acrescentar tanto no desenvolvimento psíquico, na formação da consciência e no processo de viver.

E, nestas linhas finais (mas provisórias), destacamos que é preciso relativizar as conclusões deste estudo, pois os adolescentes entrevistados demonstram preocupação com a família, interesse pelo trabalho e interesse pela mediação dos adultos, não sendo, portanto, adolescentes que não ligam para nada ou para ninguém, como são significados pelo discurso social cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. D. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da Individualidade Para-si**: Aportes Teóricos Para A Educação Escolar De Adolescentes. Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara/SP, 2013. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/unesp/97430/anjos_re_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 fev. 2014.
- ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. São Paulo: s.n., 2005. 199 p. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626/pt-br.php>>. Acesso em: 13 out. 2013.
- BARROCO, S. M. S. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a Psicologia da Educação. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 169-195.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENTES, A. L. S. **Tudo como dantes no Quartel d’Abrantes**: estudo das internações psiquiátricas de crianças e adolescentes através de encaminhamento judicial. Seabra Bentes. Rio de Janeiro: s.n., 1999. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/5268/2/162.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- BOCCA, M. C. Ato infracional na adolescência: um fenômeno contemporâneo. **Ciênc. Saúde UNIPAR**, Umuarama, v. 13, n. 2, p. 169-179, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/saude/article/view/3021/2192>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- BOCK, A. M. B. Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escola e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, janeiro/julho 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In Ozella, S. (Org.). **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-223.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 16 ed. Companhia das Letras, 1987.
- BRASIL. **Código Criminal, lei de 16 de dezembro de 1830**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>. Acesso em: 14 maio 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasil, 2012a.

BRASIL. **Adolescentes em conflito com a lei: guia de referência para a cobertura jornalista**. Brasília, DF: ANDI/Comunicação e Direitos, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012b. Série Jornalista Amigo da Criança. Disponível em: <www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em: 02 março 2014.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/legislacao/legislacao-federal/LOAS.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. **Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social**. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. Brasília, novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. **Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei**. 2006a. 2ª ed. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Conselho Federal da OAB. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/08/relatoriocaravanas.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseResoluoConanda.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 7 ago. 2012b.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2013. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais/livro,P20Tipificacao,P20Nacional2014.pdf.pagespeed.ce.Sr_boxOpgi.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2014.

CALDAS, A. L. **Oralidade, texto e história: para ler a História Oral**. São Paulo: Loyola, 1999. 133 p.

CALDAS, A. L. **Nas águas do texto: palavra, experiência e leitura em História Oral**. Porto Velho: Edufro, 2001.

CALIL, M. I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, Sérgio (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 137-167.

CHRISTOFOLETTI, E. L. **Psicologia Analítica Textual: Método Experimental de Psicologia Analítica Com História Oral**. Monografia apresentada à Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica para obtenção do título de analista junguiana na oitava turma - primeira de não residentes, 2007.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos No Cotidiano Escolar: Ensino e Medicalização**. Cortez, 1996.

CORRÊA, M. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 81-101.

COSTA, A. C. G. (Coord). **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <<https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/midia/publicacoes/cartilhas/criancaeadolescente/Socioeduca%C3%A7%C3%A3o.%20Estrutura%20e%20Funcionamento%20da%20Comunidade%20Educativa.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

COUTINHO, L. G. **Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2009.

CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. M. F. G. A constituição da assistência social como política pública: interrogações à psicologia. In: CRUZ, L. R; GUARESCHI, N. M. F. G. (Orgs). **Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-41.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 79-115, julho/00,. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. O Bezerro de Ouro, o Fetichismo da Mercadoria e o Fetichismo da Individualidade. DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a. p. 01-21.

DUARTE, N. A Rendição Pós-Moderna à Individualidade Alienada e a Perspectiva Marxista da Individualidade Livre e Universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 219-243.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infancia. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **La Psicología Evolutiva Y Pedagógica en la URSS**. Editorial Progreso: Moscú, 1987. p. 104 - 125.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana. 2003. 218 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2003.

FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-cultural:** contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-93.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: **A Arte de Governar Crianças: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 203-223.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski:** Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento, uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge e Zahar, 2003.

SEU JORGE. **Problema Social.** Disponível em: <<http://letras.mus.br/seu-jorge/456890/>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

KONDER, L. **O que é dialética.** 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação Escolar e Constituição da Consciência:** um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/pt-br.php>>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade.** Tradução para o português Maria Silvia Cintra Martins. 1978. Disponível em <http://marxists.anu.edu.au/portugues/leontiev/1978b/activ_person/index.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004a.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. (Org.). **Teoria e método em psicologia.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 425-471.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: Vigotski, L. S. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-85. Tradução de Maria da Pena Villalobos.

LIMA, A. S. **A infância desamparada.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-81.

MARTINS, L. M. **As Aparências Enganam:** divergências entre o Materialismo Histórico dialético e as Abordagens Qualitativas de Pesquisa. p. 01 - 17, 2006. Disponível em

<<http://stoa.usp.br/mpp5004/files/-1/18605/As+apar%C3%A7%C3%A3o+de+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. SP, Campinas: Autores Associados, 2013.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência:** compreensão histórica a partir da Escola de Vigotski. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maringá: 2009. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf>. Acesso em: 15 março 2014.

MÉNDEZ, E. G. **Evolução histórica do direito da infância e da juventude.** p. 7-25. Disponível em: <<http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/midia/publicacoes/cartilhas/criancaeadolescente/Justi%C3%A7a,%20Adolescente%20e%20Ato%20Infracional.%20Socioeduca%C3%A7%C3%A3o%20e%20Responsabiliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELLO, S. L. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 131-143.

MINAYO, M. C. S. Contradições e Consensos na combinação de Métodos Quantitativos e Qualitativos. In: **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 54-76.

MONTEIRO, A. S. **Função paterna e autoridade:** relatos de adolescentes em conflito com a lei. Porto Velho, Rondônia: 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Disponível em <http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/1023_dissertacao_mapsi_anelia_monteiro_funcao_paterna_e_autoridade___relatos_de_adolescentes_em_confli.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

NAGEL, L.H. **Educação dos alunos (ou filhos) da Pós-Modernidade.** Centro Universitário de Maringá (CESUMAR). 2005. p. 01-05. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/semana%20pedagogica%202010/A_Educacao_dos_Alunos_ou_Filhos_da_pos_Modernidade.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

NAKAMURA, M. S.; LIMA, V. A. A.; TADA, I. N. C.; JUNQUEIRA, M. H. R. Desvendando a Queixa Escolar. **Revista Pesquisa e Criação**– XVII Seminário de Iniciação Científica da Unir. Disponível em: <www.pibic.unir.br>. Acesso em: 20 de set. 2008.

OLIVEIRA, E. S. **Escolarização de adolescentes em conflito com a lei:** um estudo em Rondônia. Porto Velho-RO, 2011. 129 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI, Fundação Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/1022_elisangela_s_oliveira___escolarizacao_de_adolescentes_em_con.pdf>. Acessado em: 20 nov. 2013.

PEREIRA, T. S. Infância e Adolescência: uma visão histórica de sua proteção social e jurídica no Brasil. **Revista de Direito Civil Imobiliário, Agrário e Empresarial**, São Paulo, v. 16, n. 62, out./dez., 1992.

PINO, A. **As Marcas do Humano**: as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A, 1991.

RAMIDOFF, M. L. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**: Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. São Paulo: Saraiva, 2012.

RIZZINI, I. Crianças, adolescentes e famílias: tendências e preocupações globais. **Interação em Psicologia**, nº 6, v. 1, p. 45-47, 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3192/2555>>. Acesso em: 20 maio 2014.

RIZZINI, I. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs). **A Arte de Governar Crianças**: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 225-287.

ROMAN, M. D. **Psicologia e adolescência encarcerada**: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie. São Paulo: 2007. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23032009-130527/pt-br.php>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

ROSA, E. Z. Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na construção da travessia. In: OZELLA, Sérgio (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-203.

ROSSLER, J. H. Trabalho, Educação e Psicologia na Sociedade Contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 93-117.

SANTOS, N. **Seringueiros da Amazônia**: sobreviventes da fatura. São Paulo, 2002. Tese, Doutorado em Geografia Humana, Universidade de São Paulo.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 210-229.

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. Porto Velho, 2011. Dissertação: (mestrado em psicologia) – Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/1022_dissertacao_edimarsartoro_mestrado_em_psicologia_2011.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-53.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, G. M. Adolescente em conflito com a lei no Brasil: da situação irregular à proteção integral. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 3, n. 5, p. 33-43, julho de 2011. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/artigo.adolescentemconflitocomaleinobrasil.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2014.

SILVA, I. R. O.; SALLES, L. M. F. Adolescente em Liberdade Assistida e a escola. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 353-362, Julho-Setembro 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n3/a07v28n3.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SOUSA, L. E. E. M.; ALMEIDA, R. O. Sob o Signo do Medo: o significado da Liberdade Assistida na vida de adolescentes em conflito com a lei. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 27-51, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74494/78110>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SOUZA, M. P. R. A atuação do psicólogo na rede pública paulista de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE**, Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, julho 2009.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TADA, I. N. C. Psicólogo Escolar em Rondônia: realidade e práticas. **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE**, Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, julho 2009.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, E. R. A Psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-93.

TOASSA, G. O Conceito de Liberdade em Vigotski. **Psicol. cienc. prof.**, v. 24, n.3, Brasília Set. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 Maio 2014.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem. 1930**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/Vigotski/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs). **A Arte de Governar Crianças: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 287-323.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v.1. Madrid: Visor, 1991. Disponível em: <<http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.


VYGOTSKI, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funcion Psíquicas Superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 2000. Obras Escogidas (Tomo 03).

VYGOTSKI, L. S. **Paidologia del Adolescente e Problemas de la Psicología Infantil**. Madrid: A. Machado Libros, 2006. Obras Escogidas (Tomo 04).

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17-29.

YOKOY, T.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Trajetórias de Desenvolvimento e Contextos de Subjetivação e Institucionalização de Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, n. 3, v. 1, São João Del-Rei, p. 85-95, ago. 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume3_n1/pdf/Yokoy_Oliveira.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA 
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais,

Somos do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Professora Ana Maria de Lima Souza e Acadêmico Pesquisador Junior Cesar Minin, e queremos realizar pesquisa para compreender o processo de formação da consciência em adolescentes que possuem a vivência de terem cometido um ato infracional e em cumprimento da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir na elaboração e aplicação das leis e Políticas Públicas na área da Infância e Juventude, no atendimento do adolescente pelas escolas e demais instituições (Saúde, Assistência Social, dentre outras), na intervenção de pais e educadores, bem como para o próprio adolescente. Neste contexto, é importante ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UNIR, localizado na Avenida Presidente Dutra, nº 2965, Campus José Ribeiro Filho, Porto Velho, Rondônia, telefone (69)1182-2111, E-mail: cep.unir@yahoo.com.br.

Para isto, precisamos da colaboração de seu filho (a) para participar da (s) entrevista (s) a ser realizada no [NOME E ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO CREAS-MSEMA]. Elas serão gravadas em áudio. Garantimos que todos os dados que possam identificar você e o seu filho serão mantidos em sigilo e não serão divulgados os seus nomes, endereço residencial ou outras informações que comprometam o sigilo.

É importante esclarecer que, caso a pesquisa provoque em seu filho (a) algum tipo de desconforto psicológico (ansiedade elevada, por exemplo), será dado durante a pesquisa a assistência e suporte necessários para assegurar o bem-estar de seu filho (a), fazendo as intervenções possíveis.

Queremos deixar bem claro que a qualquer momento os Senhores podem interromper a participação de seu filho (a) na pesquisa, sem acarretar nenhum problema para os Senhores ou

seus filhos, bem como a participação de seu filho (a) não exige nenhum tipo de valor em dinheiro e os Senhores ou seus filhos não receberão em troca nenhum tipo de retorno financeiro.

Também é importante ressaltar que esta pesquisa é diferente da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida que seu filho cumpriu ou está cumprindo e, portanto, a pesquisa não acarretará ganhos ou prejuízos jurídicos em relação à Medida Socioeducativa. Para que seu filho (a) possa participar, então, basta autorizar abaixo por escrito, colocando seu nome completo.

Terminada a pesquisa retornaremos ao CREAS-MSEMA para apresentar os resultados obtidos, momento em que os adolescentes e seus respectivos pais/mães/responsáveis também serão convidados a participar.

Agradecemos desde já pela confiança e colaboração.

Atenciosamente,

Junior Cesar Minin
Pesquisador Responsável
Trabalho - (69) -----
E-mail: Junior.minin@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Lima Souza
Orientadora de Mestrado
Trabalho: (69) -----
E-mail: Ana26souza@hotmail.com

Eu _____,

PAI/MÃE/RESPONSÁVEL do (a) Adolescente _____
estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela Dra. Ana Maria e pelo Acadêmico Junior Cesar Minin, bem como do procedimento de coleta de dados. Não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, autorizo a participação de meu filho.

Porto Velho (RO), _____ de _____ de 2013.

Assinatura do PAI/MÃE ou responsável

Assinatura do Adolescente

APÊNDICE B – Termo de Autorização da Entrevista

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Porto Velho, ____ de ____ de ____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
_____, _____,
RG _____, CPF _____, declaro
para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas e transcritas, para o
pesquisador Junior Cesar Minin usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos
e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização das
citações a terceiros, ficando vinculado o controle a Junior Cesar Minin.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Assinatura